



UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

MARIA LUÉDNA FERREIRA DE MELO

**Práticas de leitura no segundo segmento na Educação de Jovens e
Adultos.**

Maceió

2014.

MARIA LUÉDNA FERREIRA DE MELO

**Práticas de leitura no segundo segmento na Educação de Jovens e
Adultos.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação – PPGE, da Universidade Federal de Alagoas, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestra em Educação.

Orientadora: Dr^a. Maria Auxiliadora da Silva Cavalcante.

Maceió

2014

Catálogo na fonte
Universidade Federal de Alagoas
Biblioteca Central
Divisão de Tratamento Técnico
Bibliotecário Responsável: Valter dos Santos Andrade

M528p Melo, Maria Luédna Ferreira de.
Práticas de leitura no segundo segmento na educação de jovens e adultos / Maria Luédna Ferreira de Melo. – Maceió, 2014.
117 f.

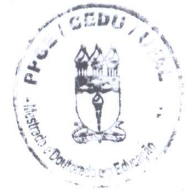
Orientadora: Maria Auxiliadora da Silva Cavalcante.
Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Alagoas. Centro de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Maceió, 2014.

Bibliografia: f. 99-103.
Anexos: f. 104-117.

1. Leitura – Estudo e ensino. 2. Educação de jovens e adultos – Segundo seguimento. 3. Linguagem. I. Título.

CDU: 374.7

Universidade Federal de Alagoas
Centro de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação

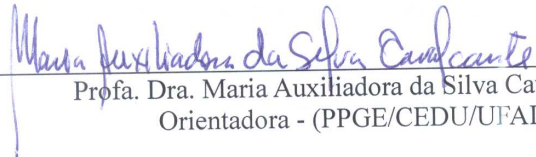


Práticas de leitura no segundo segmento na educação de jovens e adultos

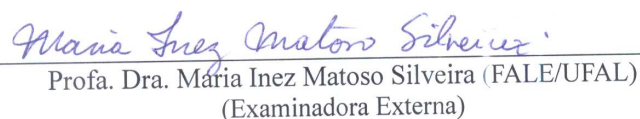
MARIA LUEDNA FERREIRA DE MELO

Dissertação submetida a banca examinadora, já referendada pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas e aprovada em 15 de dezembro de 2014.

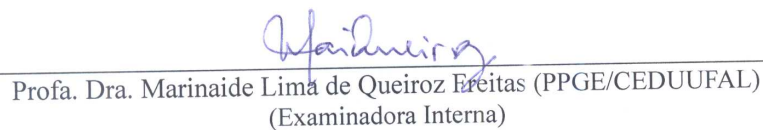
Banca Examinadora:



Profa. Dra. Maria Auxiliadora da Silva Cavalcante
Orientadora - (PPGE/CEDU/UFAL)



Profa. Dra. Maria Inez Matoso Silveira (FALE/UFAL)
(Examinadora Externa)



Profa. Dra. Marinaide Lima de Queiroz Freitas (PPGE/CEDUUFAL)
(Examinadora Interna)

Dedico esse **Mestrado**:

- A DEUS pela força nos momentos mais imprescindíveis;

- Aos meus PAIS, especialmente a minha MÃE Maria Dolores Ferreira de Melo, pelo incentivo e apoio em todas as minhas escolhas e decisões, meu exemplo de mulher.

- A minha FAMÍLIA, em especial a minhas irmãs e sobrinhas, que souberam entender minha ausência nos momentos de ansiedade e estresse.

- Aos AMIGOS de Mestrado que compartilharam comigo esses momentos de desenvolvimento e crescimento.

- A todos que me ensinaram o que aprendi: aos meus queridos PROFESSORES. E para representá-los minha orientadora: Maria Auxiliadora Cavalcante;

- A todos os alunos e professora que participaram da pesquisa.

AGRADECIMENTOS

- Não poderia iniciar sem agradecer a **Deus** por tudo, inclusive pelos entraves durante a reescrita da dissertação, que serviu para ativar mais a minha fé e perseverança.
- À **Universidade Federal de Alagoas** (UFAL) e ao PPGE, por me oportunizar um aperfeiçoamento gratuito e de excelência.
- Às minhas **amigas** de sempre Rosilda Germano e Cristiane Gama pelo incentivo e amizade. Rosilda sempre companheira nas disciplinas, conselheira e psicóloga nos momentos mais difíceis. Obrigada minha amiga por tudo.
- À minha **família** muito amada, pelo cuidado, paciência e torcida. Pessoas que mesmo não vivenciando esse meio acadêmico sempre perguntavam sobre o andamento dos estudos e me incentivavam. Especialmente ao meu amado primo Fagner que mesmo por “livre e espontânea pressão” acabou sendo meu ouvinte em algumas fases...
- À minha **orientadora**, Prof.^a Auxiliadora, minha guia desde o PIBIC e graduação, por acreditar em meu potencial e confiar em mim em todos os momentos, inclusive no período mais difícil e crítico para mim. Sua confiança foi o fator decisivo para o andamento da dissertação e para o meu crescimento pessoal e profissional, enquanto mestrande e pesquisadora. Obrigada por estar ao meu lado e acreditar tanto em mim! É de pessoas assim que os alunos necessitam para se sentirem amparados quando precisarem. Agradeço por tudo, pela amizade, pelo cuidado, pelo auxílio, pela orientação e, sobretudo, serei eternamente grata pela confiança na minha capacidade.
- Às **professoras Marinaide** Freitas e **Inez** Matoso por aceitarem o convite de participar da banca e mais ainda, por me fazerem enxergar os prós e os contras na época de qualificação para uma posterior conclusão da pesquisa no sentido de buscar um percurso mais apropriado e condizente para um trabalho mais consistente e coerente. As críticas e sugestões proporcionaram-me mais que a busca de conhecimento técnico e científico, mas uma lição para a vida, um crescimento enquanto pessoa.
- Agradeço, também, a **CAPES** pelo apoio financeiro.

RESUMO

A pesquisa intitulada “Práticas de leituras em turmas da Educação de Jovens e Adultos em uma escola pública de Maceió” teve como objetivo refletir sobre o trabalho docente com relação à prática da leitura em sala de aula na modalidade da Educação de Jovens e Adultos. Analisamos assim as práticas de leitura realizadas por uma docente, em quatro turmas do segundo segmento da Educação de Jovens e Adultos, procurando investigar se as leituras ofertadas possibilitavam aos alunos da EJA uma participação crítica perante o meio social e se estariam vinculadas aos contextos socioculturais desses sujeitos. Nesta pesquisa, a metodologia utilizada foi a qualitativa, com características de estudo de caso, com observação direta e aplicação de questionários em sala de aula, bem como entrevista semiestruturada. Para a realização deste trabalho investigativo, o espaço utilizado foi uma instituição da EJA que atendia o segundo segmento na rede pública. Os fundamentos teóricos do trabalho foram essencialmente uma concepção dialógica e interacionista do processo de leitura, considerando as variáveis em questão: autor - texto - leitor, uma concepção progressista, inspirada, sobretudo em Freire, levando em conta as especificidades da EJA e para análise dos dados, tomamos por base autores como Freire (2011), Rangel (2005), Silva (1998a, 1998b, 2013), Witter (1999). Pretendemos com a pesquisa, contribuir para um maior entendimento das práticas pedagógicas de leitura na modalidade e colaborar também na reflexão a respeito do tema. A partir da análise dos dados foi possível perceber as práticas de leitura adotadas pela professora e os resultados apontam que grande parte das atividades de leitura realizadas em sala de aula aproximou-se muito mais de habilidades mecânicas de decodificação da escrita, sem relação com o contexto desses sujeitos e desvinculadas dos usos reais, do que de uma prática que propicie uma visão crítica, transformadora e libertária.

Palavras-chave: Práticas de leitura. Segundo segmento da EJA. Educação de Jovens e Adultos. Leitura crítica.

ABSTRACT

The survey entitled "reading Practices in classes of adult and youth education in a public school of Maceió" aimed to reflect about the teaching job with relationship to the practice of reading in the classroom in the mode of adult and youth education. We analyze the reading practices carried out by a teacher, in four classes of the second segment of adult and youth education, seeking to investigate whether the readings offered enabled students of EJA a critical contribution to the social environment and whether you'd be linked to socio-cultural contexts of these subjects. In this research, the methodology was qualitative, with case study features, with direct observation and application of questionnaires in the classroom, as well as semi-structured interview. For the realization of this investigative work, the space used was an institution of adult and youth education that answered the second segment on the public network. The theoretical foundations of the work were essentially a dialogical conception and interacionista of the reading process, considering the variables in question: author-text-reader, a progressive design, inspired, especially in Freire, taking into account the specificities of the EJA and analysis of data, we take based on such authors as Freire (2011), Rangel (2005), Silva (1998a, 1998b, 2013), Witter (1999). We want to research, contribute to a greater understanding of the pedagogical practices of reading in and collaborate also in reflection on the subject. From the analysis of the data it was possible to perceive reading practices adopted by teacher and the results show that most read activities performed in classroom approached much more mechanical decoding skills of writing, no relation to the context of those subjects and uses real, unlinked than of a practice that fosters a critical view , libertarian and transformative.

Keywords: Reading Practices. Second segment of adult and youth education. Adult and youth education. Critical reading.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
CAMINHO METODOLÓGICO: CONSTRUINDO O PERCURSO	14
1 A SELEÇÃO DOS CAMINHOS	14
1.1 Definindo a trajetória: contexto da pesquisa	15
1.2 Critérios de escolha do lócus e sujeitos da pesquisa	15
1.2.1 Conhecendo a escola pesquisada.....	16
1.2.2 O processo de coleta de dados.....	18
1.3 Dos instrumentos e técnicas: o estudo e suas ancoragens	28
1.3.1 Observação, questionário e entrevista.....	19
1.3.2 O questionário.....	21
1.3.2.1 Aplicação de questionários.....	21
1.3.3 Apresentando os sujeitos da pesquisa.....	22
1.3.3.1 Os alunos que participaram da pesquisa.....	22
1.3.4 Primeiro contato e perfil da professora.....	26
1.3.4.1 Entrevista semiestruturada.....	28
1.4 Análise dos dados	29
1.5 Base teórica e conceitual	29
LEITURA E CRITICIDADE NA EJA	35
2 A REALIDADE DA LEITURA	35
2.1 Práticas de leitura: definindo o termo	36
2.1.1 Dados de leitura.....	40
2.2 Concepções de leitura	44
2.3 O ato de ler	48
2.4 Leitura crítica	49
2.5 Texto e compreensão: relação texto/contexto	51
2.6 Os docentes e sua formação: concepções e gosto pela leitura	54
2.6.1 Tensão: formação teórico/prática e a formação inicial e continuada.....	58
ENREDO DA PRÁTICA EM SALA DE AULA	63
3 REVISITANDO A PESQUISA:	63
3.1 Análise dos dados	63
3.2 Concepções de leitura: implícita e explícita	73

3.3	Melhor modo de ler e leitura imposição.....	76
3.3.1	Modelo de leitura da educadora.....	78
3.3.2	Estrutura e fragmentação do texto.....	81
3.3.3	Texto como pretexto para o trabalho gramatical.....	82
3.3.4	Texto e contexto.....	83
3.3.5	Diversidade e gêneros textuais.....	85
3.3.6	Leitura como decodificação.....	87
3.3.7	Tentativa de criação do Projeto de leitura.....	89
3.3.8	Leitura em todo lugar.....	92
4	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	95
	REFERÊNCIAS.....	99
	APÊNDICES.....	104
	ANEXOS	111

INTRODUÇÃO

Somos todos afetados pela intensa e sombria crise da educação no Brasil da qual tomamos ciência cotidianamente pelas notícias na mídia e resultados de avaliações nacionais e internacionais que mostram dados que nos fazem ficar cada dia mais perplexos com os baixos indicadores apresentados. Quando pensamos no nosso Estado que tem os piores índices da federação no que tange a educação, com baixos referentes de analfabetismo, evasão, índice de leitura, entre outros, nos leva a ficarmos alerta para o caráter estratégico da importância da leitura e do seu cumprimento como papel social que possa propiciar avanços na área educacional e nas demais, e para reafirmarmos nosso compromisso em analisar a prática cotidiana do trabalho com leitura.

Já há múltiplos trabalhos que tratam do tema leitura, partindo do ponto de vista de perspectivas teóricas várias, desde vertentes de cunho pragmático, que analisam as práticas cotidianas no desenvolvimento das habilidades e competências desenvolvidas em sala de aula com a leitura, como outras de cunho mais reflexivo, sustentadas por referenciais teóricos que abordam o tema. De outro lado, encontramos um número significativo de trabalhos que analisam a questão da leitura enquanto bem cultural e há ainda aqueles que unem teoria e prática, descrevendo-a, analisando-a e por vezes nela intervindo. Mas concebemos que ainda existem vários aspectos que necessitam de análises, e a prática da leitura na perspectiva da modalidade de jovens e adultos no segundo segmento é uma delas, pois muitas das pesquisas já realizadas enfocam mais nas outras modalidades de ensino, especificamente no Ensino Fundamental ou nas fases iniciais de alfabetização.

Dessa forma, analisando os trabalhos no Portal da CAPES e no Domínio Público, é possível ver que vários trabalhos vêm abordando o tema alfabetização em contexto de ensino de jovens e adultos sem, no entanto, essas pesquisas investigarem situações nas quais esse grupo já esteja alfabetizado, pois apesar de as pesquisas estarem sendo feitas na primeira etapa, existe uma carência em pesquisas nas etapas seguintes como é o caso do segundo segmento.

Neste sentido, o objetivo é investigar as práticas de leitura em turmas da Educação de Jovens e Adultos, por parte de uma professora de língua portuguesa que lecionava a 04 (quatro) turmas do segundo segmento da EJA na rede pública estadual da cidade de Maceió. Para tanto, foi feita uma revisão de literatura acerca do tema leitura, em seguida

observação em sala de aula, aplicação dos instrumentos de coleta de dados e posterior escrita da dissertação.

Cabe ressaltar que o Brasil, no que se refere à alfabetização de jovens e adultos, já apresenta alguns avanços em determinadas questões se comparado a períodos passados, embora figure na lista dos países com maior percentual de analfabetos, uma vez que segundo o IBGE (2012), com 12,9 milhões de analfabetos com 15 anos ou mais, o Brasil é o oitavo país do mundo com maior taxa de analfabetismo entre adultos, e ainda apresenta baixos índices de leitura, conforme mostram constantemente pesquisas, como a divulgada pelo PISA (Programa Internacional de Avaliação de Alunos) em 2012 que aponta que o nosso país somou 410 pontos em leitura, dois a menos do que a sua pontuação na última avaliação em 2009 e 86 pontos inferiores à média dos países da OCDE (Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico), e os mais baixos resultados, não só em leitura, como nas outras áreas avaliadas (ciências e matemática) encontram-se em Alagoas.

Elevar esses índices não é tarefa fácil, mas necessária para uma mudança nessa realidade, e nesse sentido, a leitura tem contribuição fundamental, uma vez que o número absoluto de analfabetos só tem aumentando. Levemos em consideração a realidade do nosso Estado que tem todo um histórico de exclusão e miséria em inúmeros campos, não somente o educacional, que reflete os campos social, econômico e político, pois histórica e culturalmente não é de hoje que Alagoas aparece com baixas expectativas no que se refere aos indicadores educacionais utilizados por inúmeros instrumentos de avaliação. Segundo esses indicadores, o Estado apresenta os mais baixos referentes em comparação aos demais estados brasileiros, cenário presente na conjuntura educacional da modalidade em Alagoas e no Brasil em pleno século XXI.

A escolha da temática deu-se inicialmente baseada nesses altos índices de analfabetismo apresentado pelo Estado e nas deficiências no nível de leitura dos alunos e ausência de políticas públicas que garantam acesso e permanência a uma educação de boa qualidade aos sujeitos da EJA. E evoluiu para a necessidade e importância de investigações a respeito de compreender as práticas pedagógicas de leitura na modalidade da EJA no período de pós-alfabetização escolar, em especial do segundo segmento.

Não podemos esquecer que a prática da leitura e da escrita são ferramentas úteis e indispensáveis para participação na sociedade contemporânea, cumprindo diferentes propósitos e assumindo formas e configurações diversificadas, haja vista a necessidade de usufruir dos recursos e conhecimentos a elas aludidos, cobrança da sociedade letrada que vivemos que é constantemente marcada por um jogo de poder. Basta fazer um balanço do

panorama político, econômico e até mesmo educacional brasileiro para vermos tais cobranças, pois a esfera da educação não fica de fora desse contexto de requisições e essas exigências vêm aumentando cotidianamente.

Assim, a partir dessa exposição, adentramos e direcionamos nossa análise para os questionamentos iniciais da pesquisa. Informamos que esta dissertação teve como motivação inicial uma pesquisa maior, cujo eixo temático é também a Leitura na Educação de Jovens e Adultos¹. O objetivo principal da citada pesquisa é investigar as práticas de leitura e formação de leitores no processo de alfabetização de Jovens e Adultos ao longo de quatro anos, em quatro escolas públicas, sendo duas municipais e duas estaduais, situadas no Município de Maceió.

No entanto, na época da pesquisa de campo nos deparamos com dois problemas: as escolas participantes estavam em recesso e a maioria já havia passado pelo processo de pesquisa em sala de aula. Diante desse empecilho, começamos a procurar uma solução para essa questão. Depois de um período de análise optamos por pesquisar em um centro especializado no atendimento à modalidade, porém, na instituição não era ofertado o primeiro segmento, como nas escolas ligadas ao Observatório, contando com o segundo segmento e ensino médio. E adentramos na instituição sem a pretensão de julgar o sujeito professor, mas tentando compreender a abordagem do profissional com o tema leitura.

A fim de considerar esses fatores, foram consideradas e definidas estratégias para andamento da pesquisa, nesse sentido, analisando os procedimentos de leitura adotados pela professora nas salas de aula da EJA, procuramos ver como é sua atuação com esses sujeitos e sua concepção de tal ato. Assim, analisamos a prática e apresentamos ideias de diferentes autores que buscam compreender o processo de leitura. Nesse sentido, a base teórica perpassa os estudos de Freire (1996, 2011), Silva T (1998a, 1998b, 2013), entre outros, sendo uma pesquisa de natureza qualitativa.

O objetivo foi analisar a prática pedagógica no que diz respeito ao trabalho com a leitura por uma professora de língua portuguesa nas turmas do segundo segmento na Educação de Jovens e Adultos, para examinar que concepções de leitura permeavam essa prática, como era o trabalho com esse processo e conseqüentemente qual era a sua importância para a formação de leitores críticos. Durante a pesquisa, foram observados e

¹ A pesquisa é desenvolvida por pesquisadores vinculados ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da UFAL, e tem como título: A Leitura e a Formação de Leitores, no Estado de Alagoas: estudo e intervenção de alfabetização em Educação de Jovens e Adultos. Essa pesquisa é financiada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES no âmbito do Edital nº 038/2010 - CAPES/INEP/SECAD – Programa Observatório da Educação.

levantados dados sobre as condições da realidade da prática de leitura nas salas atendidas pela educadora.

A importância dessa incursão a respeito da prática da leitura repousa sobre a possibilidade de mergulharmos nos discursos, ações e dia-a-dia desses sujeitos fazendo insurgir suas práticas culturais, essa imersão poderá revelar o que dizem as práticas tão presentes, mas tão “reprimidas, domadas” cotidianamente no contexto escolar. Diante do exposto, pretendemos contribuir para com a produção de um maior conhecimento sobre estas práticas de leitura e formação de leitores na EJA especialmente no segundo segmento; visamos também, contribuir para a consolidação de pesquisas nesse campo.

Para a organização estrutural do trabalho esta pesquisa foi dividida em capítulos assim constituídos resumidamente.

À guisa de iniciação, expomos, no primeiro capítulo, o caminho metodológico que sustenta nossa pesquisa. No segundo capítulo, apresentamos aspectos importantes da leitura, trazendo a discussão sobre esse processo e os diferentes aspectos por ela aludidos. Destacando conceitos, as concepções de leitura, demonstrando ainda considerações sobre a influência do capitalismo na educação, mais especificamente no entendimento com a leitura, contrapondo com as posturas teóricas que nos sustentam, bem como o trabalho e formação do professor que reflete no modo de abordar o tema na sala de aula.

E no último capítulo, analisaremos os dados, o material empírico das observações, aplicação dos questionários e entrevista. Nesse capítulo apresentamos as análises do estudo realizado nas turmas sobre as práticas de leitura da professora em uma escola pública estadual de Alagoas, localizada em Maceió.

CAMINHO METODOLÓGICO: CONSTRUINDO O PERCURSO

O objetivo deste capítulo é descrever os procedimentos metodológicos fundamentais presentes no nosso estudo e adotados para desenvolvimento da pesquisa, esquematizando os objetivos, as características do percurso e dos sujeitos abarcados na investigação, assim como os métodos para coleta e análise de dados.

1. Seleção dos caminhos:

A referida pesquisa como já citado teve como objetivo analisar as práticas e a abordagem dada à leitura em turmas da Educação de Jovens e Adultos. Nesse sentido, analisamos as concepções de leitura, o modo de trabalho e abordagem com a prática de leitura por uma educadora de Língua Portuguesa, avaliando se tais práticas estavam vinculadas aos contextos socioculturais desses sujeitos.

Nesse intuito, para o andamento da pesquisa, o espaço de averiguação foi uma escola da Rede Pública Estadual de ensino em Maceió, mais designadamente um Centro dedicado ao atendimento à modalidade da EJA, em turmas atendidas do segundo segmento. Foram realizadas entrevista semiestruturada e aplicação de questionários com uma professora, com um olhar especial às questões de gênero, origem, concepção de leitura e com os alunos também, no intuito de fazer um diagnóstico com perfil desses sujeitos. As observações em sala de aula constaram de mais ou menos 162:00h e a aplicação do questionário e entrevista com a educadora possibilitaram perceber as práticas culturais com relação às crenças, modos, concepções e ideologias desta com relação à leitura.

Esclarecemos que é imprescindível que os pesquisadores estejam familiarizados com essas crenças, práticas e valores culturais dos sujeitos estudados que insurgem no contexto das práticas socioculturais que refletem na prática diária para uma melhor compreensão do fenômeno examinado.

1.1 Definindo a trajetória: Contexto de Pesquisa

Nesse sentido, para se familiarizar com o contexto pesquisado e para o desenvolvimento desta pesquisa, partimos da seguinte problematização: **Qual é a abordagem dada à prática da leitura nas salas de aula da Educação de Jovens e Adultos numa escola pública, na cidade de Maceió?** Essa problematização desdobrou-se nas seguintes questões:

- As práticas de leitura proporcionadas aos sujeitos, nas aulas de Língua Portuguesa, estão vinculadas as ações ou afinidades socioculturais que ocorrem fora do contexto escolar?
- As práticas de leitura são permeadas por qual ou quais concepções?
- O professor de EJA trabalha os gêneros textuais em sala considerando suas funções e os aspectos comunicativos e interacionais, ou limita-se a utilizá-los como suportes para realização de outras atividades?

Assim, buscamos compreender as práticas efetivas desenvolvidas nesse cotidiano das classes de EJA. Para isso, a investigação ocorreu em quatro salas de aula da modalidade atendidas pela professora de Língua Portuguesa com o propósito de procurar estabelecer um diagnóstico mais próximo das práticas de leitura por parte da docente, no intento de fornecer subsídios teóricos e práticos acerca do trabalho pedagógico com a leitura e apresentar uma discussão teórica sobre o tema.

1.2. Critérios de escolha do *locus* e sujeitos da pesquisa

O *locus*

Para respondermos aos questionamentos da pesquisa fomos observar a prática. Para imersão e sobre a seleção da instituição campo de pesquisa, torna-se importante ratificar que a escolha se deu orientada por dois critérios principais:

- (a) Atendimento exclusivo ao público da EJA;
- (b) Aceitação dos envolvidos na pesquisa.

Com esses dois critérios atendidos, motivos favoráveis ao desenvolvimento do estudo, definimos como local de pesquisa um Centro que trabalha com a EJA

institucionalizada pertencente ao Estado. Ressaltaremos abaixo aspectos referentes à situação da escola, como sua condição física e de funcionamento, turno, alunos, entre outras informações pertinentes ao estudo.

1.2.1. Conhecendo a escola pesquisada

O campo escolhido para o desencadeamento da pesquisa foi um Centro dedicado ao atendimento de Jovens e Adultos, uma instituição pública de Educação Básica vinculada a Secretaria Executiva de Educação – SEEE/AL. O Centro de Educação de Jovens e Adultos originou-se da reestruturação dos Centros de Estudos Supletivos (CES), criados em 1970, no auge da ditadura militar, ocorrida no Brasil a partir do golpe de março de 1964, sendo que Alagoas contou a época com dois desses Centros: um em Maceió e outro em Palmeira dos Índios.

Gléria (2009) afirma que existiam inicialmente no nosso Estado os CES (Centros de Estudo Supletivo), mas por não atenderem as perspectivas da sociedade surgiu o CEJA com o propósito de reestruturar esses CES e conciliar os conteúdos e o contexto dos sujeitos; assim o objetivo foi

Garantir ao estudante trabalhador (a) um espaço especial de jovens e adultos, que contribua para a elevação da escolaridade, de forma gradativa, apropriando às múltiplas dimensões da realidade, mediante estudo nas diversas áreas do conhecimento, articulando com o cotidiano dos mesmos (SECRETARIA EXECUTIVA DE EDUCAÇÃO, 2002).

A ideia inicial de criação desse Centro Educacional pela Secretaria Executiva de Educação de Alagoas foi oferecer uma proposta educacional alternativa ao que se dispunha no momento, ofertando o ensino fundamental e o médio, nas modalidades presencial e semipresencial. A perspectiva foi de atender os anseios dos sujeitos jovens e adultos que necessitavam de uma maior flexibilidade para estudarem. Atualmente, o Centro não oferece mais a modalidade semipresencial e funciona muito mais nos moldes de uma escola de ensino “regular”, ficando a proposta de unir a teoria com a prática desses sujeitos somente nas intenções do Projeto Político Pedagógico da instituição.

O Centro de Ensino funciona num prédio de propriedade do Governo do Estado, localizado na zona urbana de Maceió, com dependência administrativa estadual, regulamentação e autorização no Conselho Estadual de Educação. O Centro oferece, semestralmente, o ensino fundamental (2º segmento) e o ensino médio nos três turnos. A

pesquisa foi realizada no turno vespertino em duas turmas do 5º período, uma do 6º período e uma do 7º período.

O bairro do Centro, como já apontado, é onde se localiza a instituição pesquisada, sendo conhecido como local de cunho comercial trazendo em sua arquitetura marcas da fundação da própria cidade de Maceió, com construções antigas, embora a edificação da instituição não siga os mesmos padrões. A arquitetura do Centro é bastante nova e o ambiente é organizado de forma a atender as demandas da faixa etária.

Mas embora bem organizado, a própria configuração escolar não propicia um contato com a leitura de forma mais ampla, pois apesar de existir uma biblioteca disponível os alunos pouco acessavam os livros. Dessa forma, não havia uma vivência com situações de aprendizagem mais significativas, nem um tempo ofertado ao contato direto dos sujeitos com essa sala, nem mesmo durante o intervalo, bem curto por sinal (dez minutos). Além disso, na maioria das vezes, a biblioteca estava fechada e o material só podia ser disponibilizado para o professor que deveria se responsabilizar por ele.

O espaço físico da escola é bastante amplo, bem conservado e limpo, as salas de aula são relativamente bem conservadas, embora notemos que esse espaço de certa forma torna-se pequeno. Percebermos isso por não haver espaços de socialização, como para os ensaios de São João, que permitiriam uma perspectiva de maior inserção dos alunos com a cultura local, visto que ficaram reduzidos a espaços quase improvisados, adaptados para esse fim.

Já o arranjo espacial das salas de aula na instituição é do tipo tradicional, as bancas são arrumadas em fileiras, direcionadas para a professora, apesar de no início das aulas a docente solicitar que os alunos se arrumassem em círculo, por considerar mais dinâmico o contato e interação durante as atividades de leitura, mas em virtude das constantes bagunças, esse modo de distribuição das carteiras foi sendo esquecido.

A instituição atende aproximadamente 1076 alunos devidamente matriculados em seus três turnos de funcionamento, sendo que para o Ensino Fundamental aceitasse alunos a partir de 15 anos e para o Ensino Médio alunos com 18 anos completos. 530 desses alunos cursam o Ensino Fundamental e 546 o Ensino Médio na modalidade de Jovens e Adultos.

De posse do material impresso, realizando a análise documental do Projeto Político Pedagógico (PPP) da instituição foi possibilitada a realização de uma leitura dos ideais do Centro, pois nesse documento foi possível observar que, no papel, o Centro é baseado nos ideais de Paulo Freire, mas na prática pouco se conhece sobre ele, pouco ou quase nada se

adota de seus ensinamentos na prática. O PPP da instituição data de 2003, mas de acordo com a coordenadora encontra-se em processo de reelaboração por não acolher mais as características dos sujeitos. Uma das principais mudanças a ser observada seria a questão do processo de juvenilização da EJA, já que antes o público atendido era de pessoas mais experientes e com idade mais avançada e recentemente, apesar de não se ter nenhum levantamento por parte da instituição ainda, nota-se que houve modificações e os sujeitos mais jovens vem compondo a modalidade.

1.2.2. O processo de coleta de dados: do período de observação e tempo de permanência no CEJA.

Com o objetivo de realizar este estudo, a pesquisadora frequentou a escola no período compreendido entre os meses de junho de 2013 a dezembro do mesmo ano, no período letivo de 06 (seis) meses, sendo que a entrevista e aplicação do questionário com a professora só foram realizados em 2014². As observações foram realizadas todas as segundas, quartas e quintas-feiras no período vespertino, das 13h00m as 17h30m, ou enquanto durassem as aulas, perfazendo mais ou menos um total de 162:00h horas de observação.

1.3. Dos instrumentos e técnicas: estudo e suas ancoragens

Mediante os objetivos e intentos deste estudo, para um mergulho no cotidiano da sala de aula e compreensão da dinâmica do trabalho com a leitura do ponto de vista da abordagem, optamos por realizar uma pesquisa de natureza *qualitativa* visto que envolveu a obtenção de dados descritivos, conseguidos na relação direta do pesquisador com a situação estudada, por meio da observação das aulas. Nesse sentido, percebemos que a pesquisa qualitativa nos propiciou analisar e compreender a concepção de leitura da professora e compreender sua vivência na prática de leitura, levando em conta também o contexto dos sujeitos e a dinâmica de suas aulas. E na direção de investigar as práticas de leitura, as concepções de leitura identificadas na experiência cotidiana da professora,

² A aplicação do questionário e entrevista com a educadora foram realizados depois do período das observações porque a educadora estava passando por problemas pessoais.

usamos, além da pesquisa bibliográfica, distintos procedimentos de coleta de dados, como questionários, entrevista semiestruturada e observação direta.

De acordo com Flick (2009, p. 66) uma característica essencial de qualquer bom desenho de pesquisa é seu potencial para ater-se sobre o enfoque de estudo planejado. Por isso, entre as várias configurações que podem avocar uma pesquisa qualitativa a nossa abordagem assumiu a forma de estudo de caso. Nesse sentido, a metodologia escolhida permitiu traçar um retrato da realidade da prática da professora de modo contextualizado, visto que se desenvolveu numa situação natural retratando o trabalho no dia a dia da professora de língua portuguesa com as turmas observadas. Exemplificando um pouco, o estudo de caso

[...] é o estudo de *um* caso, seja ele simples e específico, como de uma professora competente de uma escola pública, ou complexo e abstrato, como o das classes de alfabetização (CA) ou do ensino noturno. O caso é sempre bem delimitado, devendo ter contornos claramente definidos no desenrolar do estudo. O caso pode ser similar a outros, mas é ao mesmo tempo distinto, pois tem um interesse particular (LÜDKE E ANDRÉ, 1986, p.17, grifos dos autores).

Nesse intuito, construímos um esboço no sentido de definir, quem e o que deveria ser estudado, quais as dimensões a serem abordadas, pois como o objetivo foi estudar algo singular, um caso particular do trabalho com a leitura em sala de aula de uma professora com quatro turmas da EJA em Maceió, que tem um valor em si mesmo, com suas práticas próprias, optamos pelo estudo de caso para compreendermos a instância singular da abordagem da professora, das suas práticas presentes nesse contexto.

Dessa forma, compreendemos que o estudo de caso permite um maior entendimento da problemática do trabalho da educadora e suas práticas de leitura na escola. Tivemos uma representação particular da realidade que é “multidimensional e historicamente situada” (LÜDKE E ANDRÉ, 1986, p.21). A priori tivemos basicamente três etapas: a primeira de exploração, observação dessa realidade; a segunda mais metódica em termos de coleta de dados por meio dos instrumentos (questionários, entrevista) e a terceira que consistiu na análise e interpretação sistemática dos dados para elaboração final da dissertação.

1.3.1 Observação, questionário e entrevista:

1.3.1. 1. Observação

Com os critérios da pesquisa escolhidos, fizemos observações em sala de aula da prática da professora que foi o contato pessoal com o fenômeno estudado, para examinar a ocorrência de tal prática, que se mostra presente desde o discurso, no modo de abordagem, até o trabalho em sala de aula. Pois essa observação direta permite que o observador chegue mais perto da “perspectiva dos sujeitos” (LÜDKE E ANDRÉ, 1986, p.26), das suas práticas culturais, especialmente no nosso caso, das práticas de leitura da educadora.

A partir do contato com a educadora começamos a observar o seu trabalho com relação à prática da leitura em quatro turmas atendidas por ela durante um semestre letivo, sendo duas turmas do 5º período (A e B), uma turma do 6º período e uma do 7º período, totalizando uma média de mais ou menos 162:00h de observação. Percebemos nesse percurso as dificuldades da docente para trabalhar com o tema por ser a primeira vez que estava atuando na modalidade e a utilização de um caderno com textos e atividades prontas para o trabalho gramatical. Uma das dificuldades encontrada na observação foi a constante interrupção das aulas ora devido à indisciplina dos alunos, com constantes visitas da diretora e suspensão dos discentes, ora devido à suspensão das aulas por ocorrência de protestos estudantis ocorridos no período.

Consideramos que a observação como técnica de coleta de dados constituiu elemento fundamental para a pesquisa, mas “é todavia, na fase de coleta de dados que seu papel se torna mais evidente. A observação é sempre utilizada nessa etapa, conjugada a outras técnicas ou utilizada de forma exclusiva” (GIL, 2009. p. 100). Por isso, fizemos registro detalhado do que ocorreu nas observações, por meio de anotações e material transcrito: como descrição dos sujeitos, reconstrução de diálogos, descrição do local, descrição das atividades de leitura, bem como os comportamentos dos sujeitos observados (professor/aluno) e reflexões analíticas, metodológicas, os dilemas e conflitos observados, fazendo os devidos esclarecimentos necessários.

Mas embora apresente vantagens, a observação tem seus inconvenientes, como a presença do pesquisador nesse cotidiano, tirando de certa forma a espontaneidade do pesquisado, visto que “as pessoas, de modo geral, ao se sentirem observados, tendem a ocultar seu comportamento, pois temem ameaças à sua privacidade” (GIL, 2009. p. 101). No caso observado a professora modificou um pouco seu trabalho com a leitura, pois como ficou sabendo que iria ser investigada introduziu textos para o trabalho com a leitura. Isso ficou perceptível quando a educadora declarou que só havia preparado a aula de leitura

para a turma do 6º período e como iríamos observar as demais turmas, ela teve de “adaptar” a aula para as outras turmas também. Entre as várias modalidades que a observação pode assumir, adotamos a simples, por esta,

[...] entende-se aquilo em que o pesquisador, permanecendo alheio à comunidade, grupo ou situação que pretende estudar, observa de maneira espontânea os fatos que aí ocorrem. Neste procedimento, o pesquisador é muito mais um espectador que um ator. Daí porque pode ser chamado de observação-reportagem, já que apresenta certa similaridade com as técnicas empregadas pelos jornalistas (GIL, 2009. p. 101).

Vale ressaltar que a coleta de dados por meio da observação “é seguida de um processo de análise e interpretação, o que lhe confere a sistematização e o controle requeridos dos procedimentos científicos” (GIL, 2009. P. 102). O registro dessas observações foi feito em sala de aula.

1.3.2. O questionário

Além da observação também foi utilizado o questionário, como instrumento que serviu de apoio para coleta de dados. O qual constou de questões abertas, que solicitavam aos pesquisados suas próprias respostas, com liberdade de retorno, e questões fechadas, em que tiveram de optar por uma das alternativas apresentadas, e em alguns casos mais de uma, o que facilitou a análise dos dados. O questionário aplicado aos alunos constituiu-se de 21 questões fechadas e abertas de escolha simples ou múltipla (APÊNDICE A), respondidos na sala de aula e um questionário semiaberto aplicado com a educadora (APÊNDICE B).

1.3.2.1. Aplicação dos questionários

Depois das observações, os questionários foram aplicados com o objetivo de obter indicadores que nos permitissem delinear um perfil identitário dos sujeitos observados, bem como compreender as crenças e as concepções que serviram para entendermos à temática estudada. No uso do questionário com a docente contemplamos aspectos referentes à formação e tempo de experiência docente, bem como coletamos dados que nos possibilitaram categorizar as variáveis principais da investigação, como a concepção de leitura adotada pela professora e aspectos alusivos à leitura. Com relação ao preenchimento

do questionário dos alunos, foi utilizado um espaço do horário de aula em cada uma das 04 (quatro) turmas pesquisadas.

1.3.3. Apresentando os sujeitos da pesquisa:

Embora nosso principal sujeito de investigação seja a professora, visto que pesquisamos a abordagem dada à prática de leitura, consideramos também os alunos da modalidade, nos quais incide o trabalho do professor cotidianamente.

1.3.3.1. Os alunos que participaram da pesquisa: aplicação e dados do questionário

Para entendermos um pouco o perfil, o contexto dos alunos e tentar perceber características de suas práticas culturais de leitura, aplicamos um questionário com perguntas abertas e fechadas com esses sujeitos. A partir deste, percebe-se que esses alunos são em sua maioria, provenientes dos baixos estratos da população.

Compete observar que, inicialmente, nas quatro turmas observadas, havia uma média de 120 alunos matriculados, no entanto, poucos frequentavam as aulas desde o início e alguns foram desistindo ao longo do percurso, tanto que no período da aplicação dos questionários pouco menos de 55 alunos continuavam cursando as aulas nas 04 turmas e destes, foram utilizados para a amostra 48 alunos que quiseram participar da aplicação do questionário ou que estavam presentes na ocasião da coleta de dados.

O questionário foi aplicado com esses alunos em sala de aula, durante o período que estavam estudando e foi interessante observar pela aplicação do próprio instrumento de coleta de dados que os alunos sentiam dificuldade de leitura, muitas vezes se contradisseram nas respostas dadas no decorrer dos itens e alguns por esse motivo não quiseram concluir o preenchimento do instrumento de coleta de dados ou responderem de forma incoerente.

Com relação aos dados acessíveis com o questionário, ficou perceptível a diversidade de idades, experiências de vida, contextos como uma das principais características do corpo discente da EJA, pois a instituição que atende ao público da EJA recebe educandos de distintas faixas etárias; a grande maioria pode ser considerada jovem e desses sujeitos muitos ainda não atingiram a maioridade, podemos perceber isso quando

analisamos idade do alunado que, de acordo, com os dados do questionário se apresentava distribuída dessa forma:

Faixa etária:

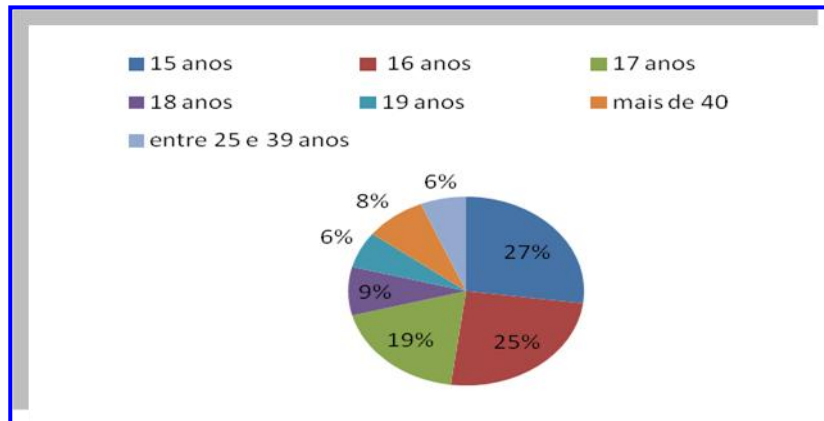


Figura I – faixa etária – aplicação do questionário.

Analisando a Figura I verifica-se que a maioria dos alunos que compunham as turmas observadas tinha entre 15 e 46 anos. Nota-se que o número de alunos na faixa etária entre 15 e 17 anos é bem maior, pois 71% na época da pesquisa eram menores de idade; desses 38,24% tinham 15 anos (idade mínima para participar da EJA), 35,29% 16 anos, já 26,47% tinham 17 anos. Dentro da porcentagem dos que compunham os de maior idade 29% mais precisamente, encontramos 8,33% dos alunos com 18 anos, 6,25% com 19 anos, 8,33% tinham mais de 40 anos e 02 alunos, um com 25 e outro com 39 anos. Com esses dados podemos afirmar que quase 90% dos alunos ainda eram jovens e pouco mais de 10% considerados adultos, visto que ficou evidente que o número de alunos na faixa etária entre 15 a 19 anos é bem maior.

Percebe-se que cada vez mais os jovens predominam e integram a modalidade na instituição. Essa marca de juvenilização da EJA na composição etária é apontada por uma das coordenadoras da escola como sendo um fator que dificulta o ensino, conforme observou ao explicar que o que está acontecendo é uma “desvirtuação” dos alunos da EJA, que, para ela, é maléfica, visto que acreditava que os alunos perambulavam, passavam por evasão idade-série, eram expulsos das escolas públicas e quando vão para as classes de EJA muitos não se adaptam ao fato de ter pessoas mais velhas, apesar de que no período diurno o número de jovens ser bem maior do que o número de adultos, mas isso é compreensível, pois é no período noturno que se concentra os estudantes com maior idade. Percebe-se por meio da declaração da coordenadora que existe uma visão da EJA enquanto

recuperação de uma etapa perdida, como compensação, por isso, os alunos mais novos estariam “desvirtuando” a modalidade.

A instituição atende ainda pessoas portadoras de necessidades especiais, como surdos e alunos com Liberdade Assistida (LA) ³. Estes, quando precisam se ausentar das aulas, assinam um termo de responsabilidade e comunicado, os demais alunos para sair também precisam pedir dispensa da aula, o registro é feito para segurança do próprio educando. A coordenadora explicou que, para qualquer ocorrência com alunos com LA, é acionado o Conselho Escolar; além disso, a instituição necessita fazer um relatório sobre a permanência do aluno na escola, relatando tudo o que aconteceu, aspectos positivos e negativos.

Quanto ao estado civil, 89,58% dos alunos declararam-se ser solteiros, 8,33% casados e 2,08% divorciados. Com relação ao sexo, houve um equilíbrio, embora o sexo feminino apareça numa porcentagem maior com 58,33%, e 41,67% dos alunos pertencentes ao gênero masculino. Percebe-se um equilíbrio na distribuição entre os gêneros feminino e masculino, apesar de o feminino se sobressair.

A maioria esmagadora de cidade de nascimento desses alunos é de Maceió, porém alguns vieram de outras cidades alagoanas como Cajueiro, Palmeira dos Índios, Porto Calvo, Viçosa, União dos Palmares, Joaquim Gomes e Arapiraca. E dois alunos são de outros estados, um de Salvador-Bahia e outro de Belém do Pará.

Por meio da análise do questionário pudemos perceber que mais de 90% dos alunos já estudaram em escolas de Ensino “regular” antes de frequentar turmas da EJA, destes, a maioria não notou diferenças entre uma instituição e outra, mas alguns foram mais perceptíveis e citaram o tempo de término do ano letivo que é mais curto, a diferença de idade entre a EJA e as turmas da educação básica, e como semelhanças as atividades e igualdade de tratamento. Com relação à idade de início dos estudos dos alunos houve variação, indo desde os 03 anos de idade, até os sujeitos que entraram em idade adulta para iniciar os estudos, mas a grande maioria iniciou os estudos na idade infantil.

Ainda de acordo com dados do questionário, 50% dos alunos afirmaram que leem com mais frequência livros; 25%; revistas 14,58%; poesia, 6,25%; quadrinhos, crônicas e contos, 4,16%; jornais e 20,83% afirmaram ler outros textos, nesse caso o mais citado foi a

³ A Liberdade Assistida é uma medida socioeducativa, a ser cumprida em meio aberto, isto é, sem que o jovem tenha privação de sua liberdade, prevista no Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (Lei nº 8.069/1990), aplicável aos adolescentes considerados autores de atos infracionais. Trata-se de uma medida judicialmente imposta, de cumprimento obrigatório.

Bíblia. Um caso que chamou atenção foi de que um dos alunos mais incisivos, afirmou que ler outras coisas que não a Bíblia era ilusão, por isso não frequentava a biblioteca, ele se declarou evangélico. E entre os assuntos que os sujeitos preferem ler, os textos bíblicos reaparecem de forma constante, bem mais que os outros, depois aparecem poemas, romance, informações midiáticas e de mundo, fofocas, esportes, etc.

A escola tem descuidado em pesquisar esses gêneros mais usados ou preferidos pelos sujeitos jovens e adultos, por isso, ressaltamos a importância de se entender as condições sociais imbricadas nos contextos que esses sujeitos vivem, e suas possíveis transformações, como aspecto subjacente ao próprio trabalho com a leitura, pois não é somente o acesso aos livros, aos textos que fará com que esses alunos venham a estabelecer uma relação de prazer e encantamento com a leitura.

Seria necessário focar numa perspectiva crítica quanto ao uso dos textos. Nesse sentido, Brandão e Micheletti (2002, p.21) esboçam um perfil do que seja o leitor crítico. Segundo as autoras, o sujeito crítico:

- Não é apenas um decifrador de sinais, um decodificador da palavra. A palavra para ele, é signo e não sinal (no sentido bakhtiniano). Busca uma compreensão do texto, dialogando com ele, recriando sentidos explícitos nele, fazendo inferências, estabelecendo relações e mobilizando seus conhecimentos para dar coerência às possibilidades significativas do texto;
- É cooperativo, na medida em que deve ser capaz de construir o universo textual a partir das indicações que lhe são fornecidas;
- É produtivo, na medida em que, refazendo o percurso do autor, trabalha o texto e se institui em um co-enunciador;
- É, enfim, sujeito do processo de ler e não objeto, receptáculo de informações.

Esse perfil é muito condizente com um leitor crítico, que realmente compreende o que lê, é aquele que compreende, que questiona, que constroi significados a partir de suas necessidades, porém não é a realidade que temos.

No questionário, alguns alunos mencionaram ainda a possibilidade de arranjam um emprego com salários melhores porque reconheciam que o não domínio da leitura e da escrita lhes impedia de progredir; dessa forma, há uma forte ligação entre escola e emprego, além da culpa atribuída aos sujeitos.

Postula-se, dessa forma, a educação como um instrumento autêntico ora de ascensão social, ora como meio de equalização de oportunidades. O acesso aos estudos

seria como uma ideia mágica de ascensão social; podemos ver isso quando se explicitava por meio do discurso que qualquer indivíduo por mais pobre que fosse, poderia, por meio dos estudos, adquirir um estado de elevação social e promover a mudança de sua condição econômica, pois se percebe que para essas pessoas o maior anseio é a melhoria das condições de vida. Assim os alunos sonham, por meio dos estudos, aumentarem sua renda, seu poder aquisitivo, como ficou evidente na pesquisa já que o padrão de vida dos sujeitos da EJA é baixo. A maioria citou que a renda familiar era de um salário mínimo.

Compreende-se assim que os alunos percebem a estreita ligação entre escolarização e inserção profissional. Essa marca é visível não só nos discursos dos alunos e professores, pois com base no questionário aplicado aos alunos, averiguou-se que 54,17% desses afirmaram que buscavam a escola com o objetivo de ter uma qualificação para o mercado de trabalho, 25% afirmaram que o objetivo era terminar os estudos, 18,75% melhorar de vida e a mesma porcentagem afirmou que o intuito era usar o conhecimento no dia a dia e 12,5% citaram outros motivos, como ajudar a família, aprender mais e um que foi mais além que afirmou “lutar contra o sistema capitalista”, o que denota uma maior politização desse sujeito, lembrando que nessa questão os alunos poderiam escolher mais de uma opção.

A grande maioria desses sujeitos já passou pelo mercado de trabalho ou estava nele na época da pesquisa, tanto o trabalho formal como o informal. Mais especificamente 66,66% declararam trabalhar; sendo que destes 31,25% trabalhavam atualmente e 35,41% já trabalharam, enquanto que 33,33% dos alunos declararam que nunca trabalharam. Por meio da “qualificação” eles julgam que conseguiriam procurar cargos de trabalho qualificados desejáveis do ponto de vista salarial e até mesmo de prestígio social, seria a correspondência ao nível de estudo e garantia de bom emprego.

1.3.4. Primeiro contato e perfil da educadora

Além de considerar esses alunos, o trabalho foi desenvolvido mais especificamente com uma professora de Língua Portuguesa. Foram pesquisadas quatro turmas atendidas pela educadora como especificamos. Após autorização da escola para investigarmos na instituição, entramos em contato com a professora e informamos sobre o processo de observação, ela aceitou e perguntou qual seria a turma, decidimos investigar as práticas na turma do 6º período da EJA.

Avisada de antemão sobre os pormenores da investigação, a professora solicitou que começássemos a observação na semana seguinte ao primeiro dia de aula. A professora informou também que nunca havia trabalhado com o público da EJA, visto que essa seria a primeira experiência, pois trabalhava os dois horários com o ensino fundamental. Porém, após reunião de grupo decidimos observar as demais turmas que a professora trabalhava no horário vespertino, sendo duas turmas do 5º período e uma do 7º período, além da do 6º período informado, já que nosso intuito era analisar como seria o trabalho de leitura da docente com a modalidade como um todo e não com uma turma específica.

Ao voltarmos à escola para observação⁴, a educadora foi informada que acompanharíamos todas as turmas, e concordou, mas ficou meio surpresa, uma vez que avisou que havia preparado uma “aula de leitura” para o 6º período e não para as demais turmas, o que nos levou a crer que o planejamento de tal aula só se processou em virtude da nossa presença, mas apesar do contratempo, ela aceitou a observação nas outras turmas.

Com base no questionário e entrevista, podemos afirmar que a docente lecionava há 23 anos, sendo que atuava no Ensino Fundamental no regime de trabalho estatutário. Desses anos de atuação há 06 anos ela atuava em coordenação escolar e, a partir de 2013, começou a trabalhar com a modalidade da EJA pela primeira vez. A professora possui formação inicial em Letras/Inglês com perspectiva em literatura e Pós-Graduação em Inspeção Escolar, ambas pelo Centro de Estudos Superiores de Maceió (CESMAC).

A educadora provém de uma cidade do interior de Alagoas, Palmeira dos Índios, com pais com escolaridade não concluída, pois os dois possuem o Ensino Fundamental incompleto. Mas, segundo a entrevistada, apesar de sua mãe ter somente o primário, ela sempre incentivou os estudos e objetiva ter os filhos formados. E apesar de não se lembrar da mãe lendo para ela quando pequena, foi sua maior incentivadora, tanto que afirmou que quando foi para a escola já tinha noção de leitura advinda de suas experiências em casa.

Além de estudar numa escola que ficava próxima de casa, ainda dispunha de aulas particulares 03 vezes por semana com uma professora que morava um pouco distante da localidade, cerca de um quilômetro. Segundo a educadora, a professora particular a fazia ler muito, além de aplicar a tabuada e ser muito amorosa. Percebe-se que essa professora

⁴ A entrada em campo coincidiu com paralisações deflagradas pelo movimento estudantil tendo como provocativa o aumento da passagem do transporte público. Essa situação poderia ter servido de pano de fundo e base para discussões no trabalho com a modalidade, já que envolvia um tema do seu interesse, no entanto não foi oportunizada aos alunos essa possibilidade.

particular trouxe um contato bastante prazeroso para ela com a leitura. Já na faculdade, a educadora enquanto aluna entrou em contato com a literatura de cordel e mostrou durante as aulas sua paixão por esse gênero, pois por mais de duas vezes o utilizou.

A docente encontrava-se na faixa etária de pouco mais de 50 anos e tem um filho único que ainda é uma criança na faixa etária de 04 anos. Na época da observação o pai trabalhava noutro Estado, por isso quando havia qualquer problema, especialmente de saúde com a criança, ela precisava se ausentar da escola, o que provocava constantes conflitos com a diretora.

Quanto as suas práticas culturais de contato com a leitura, afirmou gostar de ler jornais, livros de autoajuda e romances, mas costuma mesmo ler o livro didático, já que trabalha com ele. Ela mostrou-se meio antagônica quanto o uso de computador, redes sociais, internet para a leitura e apesar de no questionário afirmar que lê ao menos 02 livros por mês.

Na sua visão, a leitura é um elemento importante na formação do aluno, apesar de considerar certas dificuldades na área pedagógica do trabalho com a leitura que limitam essa formação e o desenvolvimento de seu trabalho. Entre os problemas, ela citou as limitações de leitura do aluno advindo do ano ou período anterior, bem como o material pedagógico que é insuficiente e que não é disponibilizado no momento oportuno.

A professora expõe ainda que os conteúdos que os alunos apresentam maior dificuldade são com relação à ortografia e algumas classes gramaticais e que, no geral, os alunos leem pouco porque não gostam de ler ou por não terem livros disponíveis em casa, entre outros motivos. No questionário ela não citou que eles não são motivados em casa, mas durante as aulas utilizou esse argumento aliado à questão de uma suposta pobreza sociocultural como umas das limitações dos alunos não gostarem de ler.

1.3.4.1. Entrevista semiestruturada

Outro instrumento básico utilizado para coleta de dados foi a entrevista semiestruturada (APÊNDICE C), aplicada com a professora, que constou de questões abertas e fechadas, o que nos forneceu os dados verbais, necessários à análise e que foram transformados em texto posteriormente. Ressaltando que a grande vantagem da entrevista na pesquisa sobre as outras técnicas “é que ela permite a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais

variados tópicos” (LÜDKE E ANDRÉ, 1986, p. 34), especialmente para entendermos as práticas de leitura e o processo de leitura da educadora.

Pretendíamos identificar as variáveis que poderiam estar relacionadas aos comportamentos frente ao trabalho com a leitura que revelariam as práticas culturais do meio escolar utilizada pela educadora, para isso nada melhor que observar as experiências do professor e por consequência dos alunos. Esse processo pode contribuir para entender as concepções, o trabalho, os acontecimentos, os procedimentos frente à leitura do contexto analisado.

1.4. Análise dos dados

Depois do “mergulho na realidade”, por meio das citadas técnicas para coleta dos dados, e com as informações em mãos, fez-se necessário a análise desse banco de dados para que ocorresse sua transformação nas transcrições, ou seja, no texto empírico, e a interpretação dos elementos que foram colhidos na realidade. Nesse sentido

[...] os textos servem a três finalidades no processo de pesquisa qualitativa: representam não apenas os dados essenciais nos quais as descobertas se baseiam, mas também a base das interpretações e o meio central para a apresentação e a comunicação de descobertas (FLICK, 2004, p.45).

Por meio do texto, reconstruímos a realidade que foi textualizada no decorrer do escrito. Flick (2004, p. 46) acrescenta que, logo que o pesquisador colete os dados e os tiver transformado em texto, esse texto será usado como um “substituto para a realidade em estudo no processo posterior”, por isso foram traçados elementos que possibilitassem um maior entendimento da realidade da prática da abordagem da leitura em sala de aula.

Buscamos ser sucintos e imparciais na interpretação dos dados, sem tirarmos conclusões precipitadas e sem interpretações que viessem a desvalorizar o trabalho docente, respeitando seus afazeres e motivações ao lidar com a leitura em sala de aula, mas não deixamos de nos posicionar diante do mesmo.

1.5. Base teórica e conceitual

Cabe ressaltar que para o transcorrer dessa investigação nos baseamos em alguns pressupostos teóricos que fundamentam as atividades de Língua Portuguesa, sobretudo de

leitura em sala de aula, numa perspectiva sociointeracionista, porque acreditamos que essa visão poderá contribuir para uma maior compreensão do processo de ensino e aprendizagem de língua materna. Além disso, essa fundamentação serviu de auxílio para a compreensão das concepções de linguagem e de leitura na observação e análise em sala de aula do processo de leitura. Fizemos interface com estudos que abordam questões do ensino de Língua Portuguesa na Educação Básica, sobretudo as práticas de leitura, dentre eles, destacamos Silva T (2013, 1998a, 1998b), Rangel (2005), Koch e Elias (2010), Geraldi (2001), Marcuschi (2008), Witter (1999), entre outros.

As contribuições de Paulo Freire também serviram de embasamento para a pesquisa, por nos inspirar com suas ideias progressistas, como “a leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra e a leitura desta implica a continuidade da leitura daquele” (FREIRE, 2011, p.19-20). Freire (op.cit) pensa a leitura e a escrita numa perspectiva transformadora, em oposição à tão propagada visão excludente e que visa à reprodução, nos moldes de uma Pedagogia da libertação, focando importância na conscientização das massas contrária ao projeto ideológico imposto pelo sistema hegemônico.

Outro aporte teórico utilizado foi Silva T (1998a, 1998b, 2013), que nos reporta a leitura crítica, reflexiva e transformadora, além de abordar outros temas de nosso interesse. Concordamos com o autor quando aponta que é importante investigar a abordagem da leitura em sala de aula, pois

[...] se é relativamente fácil constatar a presença da leitura na escola, torna-se um pouco mais difícil discutir as *condições concretas de produção da leitura*, nesse contexto. Mais especificamente, a importância e a necessidade do ato de ler, para professores e alunos, são irrefutáveis, porém é necessário analisar criticamente as condições existentes e as formas pelas quais esse ato é conduzido no contexto escolar (SILVA T, 1998b, p. 02-03).

Consideramos como premissa importante nessa investigação que “sem a presença atuante do professor, sem o seu trabalho competente, dificilmente se produzirá leitura e leitores assíduos e maduros” (WITTER, 1999, p.46), o que exige uma reflexão contínua sobre a prática de formação de educadores no campo da EJA possibilitando um trabalho mais consciente e consistente.

Assim, os fundamentos teóricos do trabalho foram essencialmente uma concepção dialógica e interacionista do processo de leitura, considerando as variáveis em questão: autor, texto, leitor e mediador. Uma concepção progressista, inspirada, sobretudo em Freire, considerando as especificidades da EJA; concepções de cunho que levem em conta

a dinâmica dos textos e o contexto. Concepções essas citadas que consideramos mais adequadas para um trabalho mais consistente de compreensão de leitura na EJA e estudo da relação entre educador e educando nesse processo.

Como pretendemos analisar o processo de leitura na Educação de Jovens e adultos não podemos esquecer que deve haver um adentramento em campos difíceis, e que as mudanças não se dão ao acaso. Assim, concordamos com Durante (1998, p.13) ao afirmar que

[...] mudar esse quadro de desigualdade não significa simplesmente oferecer uma educação de qualidade. Esta tem de estar vinculada a mudanças na qualidade de vida (social, econômica, política e cultural) da população brasileira. É preciso investir no campo específico da educação, tendo consciência de seus limites e acreditando que pode contribuir para a formação de cidadãos autônomos e críticos para realizar mudanças mais amplas.

Nessa orientação, percebe-se que se deve ir além do campo educacional, denotando uma preocupação no que se refere ao estabelecimento de sujeitos críticos, que compreendam as diferenças socioeconômicas e culturais que estão submergidos, ou seja, considerando seu contexto.

Partiremos das práticas em sala de aula com a leitura, avançando sobre as questões teóricas fundamentais. Dessa forma, o que é uma questão que pode ser vista como trivial “como ocorre o trabalho com a leitura em sala de aula da EJA?” evidencia uma questão teórica essencial para entendimento do trabalho com essa prática na modalidade. Precisamos perceber que a EJA é uma conquista dos movimentos sociais.

Apesar da dura realidade que temos, por meio de uma nova forma de trabalho seria possível ajudar esses sujeitos a usufruírem de seus direitos invioláveis não só à educação, mas também à saúde, ao lazer, gerando impacto na vida cotidiana. Para isso, é necessária uma nova mentalidade diferenciada no trabalho pedagógico, especialmente da leitura, no esforço de chamar atenção para as especificidades da EJA e o uso social da leitura em contexto, lutando por visibilidade por meio de ações que favoreçam a modalidade e indique o caminho para legitimação do direito pleno a educação.

Conforme mostram Souza, Silva e Ferreira (2011), o tema da Educação de Jovens e Adultos incorpora um leque vasto de estudos e pesquisas com relação à modalidade e ao realizar um levantamento dos textos apresentados do GT 18 da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) no período de 1998 a 2008, os autores apresentam em sequência as categorias seguindo a ordem de maior para o menor volume

de trabalhos, entre os assuntos mais discutidos estão “Currículo e Práticas Pedagógicas”, constando com 23 trabalhos, nessa categoria delimitam-se três eixos temáticos, a saber: o eixo da prática pedagógica que tende a pesquisar as interlocuções de sala de aula; os discursos no currículo pela interculturalidade e em outros trabalhos a prática e currículos são percebidos de forma imbricada. Outra categoria “EJA e políticas públicas”, contava com 22 estudos, abrangendo trabalhos que enfatizavam os impactos das políticas públicas, as iniciativas de erradicação do analfabetismo, os gastos públicos na EJA nas três esferas de governo, entre outros.

Mais uma categoria encontrada foi a da “Alfabetização”, com um conjunto de 22 trabalhos que abordam as práticas de leitura e escrita na EJA, temática que incluiria nosso trabalho. Lembrando que os estudos e pesquisas analisados pelos autores compreendem uma multiplicidade de enfoques que vão desde estudos em habilidades de leitura e escrita e competências sociais; estudos sobre políticas de alfabetização de jovens e adultos, estudos sobre a escrita, a cultura e a identidade e outros sobre os significados do processo alfabetizador.

Diversas outras categorias comumente analisadas consistiram em “Formação de professores” com 16 estudos e pesquisas, depois aparece a categoria “escolarização” somando 13 trabalhos, em seguida surge à categoria “mundo do trabalho”, com 10 pesquisas direcionadas a este assunto. E por último foi identificada a categoria “Sujeitos da EJA”, com nove trabalhos, adentrando “o campo da identidade, das representações e das imagens sociais sobre aqueles que em nossa sociedade não sabem ler nem escrever ou são pouco escolarizados” (SOARES, SILVA e FERREIRA, 2011, p. 40).

Já com relação às pesquisas em andamento no Estado que abordam o tema da leitura na EJA a nível estadual temos o “Observatório Alagoano de Leitura em EJA”. O grupo realiza estudos e investigações na área da leitura na Educação de Jovens e Adultos, esses estudos são desenvolvidos por pesquisadores vinculados ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da UFAL, que investigam as práticas de leitura e formação de leitores no processo de alfabetização de Jovens e Adultos propondo além do estudo, intervenção. A pesquisa “A Leitura e a Formação de Leitores, no Estado de Alagoas: estudo e intervenção de alfabetização em Educação de Jovens e Adultos” é financiada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES no âmbito do Edital nº 038/2010 - CAPES/INEP/SECAD – Programa Observatório da Educação.

Garimpendo pesquisas sobre o tema, encontramos muitos artigos e trabalhos que abordam a temática leitura, como no banco de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), Scielo e Domínio Público. Mas com relação à modalidade encontramos poucos estudos que abordam a temática da leitura na EJA, especificamente sobre o segundo segmento, já que as pesquisas empreendidas estão mais ligadas à área da psicologia e focadas na alfabetização inicial. Com relação a trabalhos que abordam as práticas de leitura analisando o educador, não localizamos muitos que tratam do tema. Mostramos em seguida alguns trabalhos que foram feitos na modalidade da EJA.

O trabalho de Monteiro (2006) na dissertação “Práticas de letramento e inclusão social: o caso de uma classe do ciclo II de Educação de Jovens e Adultos” é o que mais sai do campo da alfabetização inicial e envolve práticas pedagógicas na pós-alfabetização, pois aborda o tema letramento em contexto de ensino de jovens e adultos investigando contextos nos quais esse grupo já estava alfabetizado, relatando uma experiência de práticas pedagógicas em uma classe do Projeto Vida Nova. Além disso, a pesquisa fez uma intervenção nos moldes de uma pesquisa-ação procurando oportunizar eventos de leitura e produção de textos. Os resultados indicados pela autora apontam que os caminhos que levam o aluno a dominar a escrita passam por um compromisso de trabalho com a linguagem, no qual ele se identifica como sujeito do discurso, afastando-se de práticas escolares que projetam o “melhor texto” como aquele que mais se assemelha ao discurso do livro didático.

Já Gomes et al (2011) com o trabalho “Cultura, cognição e linguagem na constituição de práticas de leitura e escrita de adultos em processo de alfabetização” analisaram uma interação discursiva entre uma pesquisadora e um estudante da Educação de Jovens e Adultos com o objeto de revelar sentidos e usos da leitura e da escrita por ele mobilizados. As pesquisadoras tomaram como base para discussão os aportes teórico-metodológicos da Psicologia Histórico-Cultural e das teorizações de Paulo Freire conjugados com a concepção de diálogo de Bakhtin. Tal procedimento possibilitou, tanto entrar na perspectiva do outro como fazer relações entre cognição, linguagem e cultura para compreenderem as estratégias metacognitivas de alunos da EJA ao se apropriarem da cultura escolar.

Klinke e Antunes (2008) no ensaio “A modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA) em perspectiva: práticas escolares de letramento e formação de professores (as)” apresentam reflexões sobre a formação continuada de professores para a alfabetização na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA) e sobre as práticas de

letramento, por meio da análise de experiências vivenciadas nas escolas municipais e estaduais de Santa Maria/RS, a partir de projetos de pesquisa e extensão desenvolvidos no Grupo de Estudos e Pesquisas Formação Inicial, Continuada e Alfabetização (GEPFICA) e no Grupo de Estudos e Pesquisas em Leitura, Escrita e Literatura: história, políticas e ensino (GEPELEL), durante o biênio 2005-2006.

As abordagens como percebemos são múltiplas para o trabalho de investigação em leitura na Educação de Jovens e Adultos, mas muitas ainda são necessárias para entendimento e reflexão de práticas pedagógicas que visem entender a abordagem realizada com a atividade de leitura, especialmente no período de pós-alfabetização, que conta com carências de investigações na área.

Pretendemos por meio de esta pesquisa mostrar elementos que ampliem nossos horizontes e sirvam de reflexão para entendermos como ocorre o trabalho com a leitura na EJA no segundo segmento em nosso Estado. Antes disso, no capítulo que se segue discutiremos aspectos relativos à leitura, especialmente a leitura crítica.

LEITURA E CRITICIDADE:

Longo caminho a ser trilhado, em um Estado de poucos leitores.

O presente capítulo tem como objetivo apresentar aspectos relativos à leitura, como o que entendemos quando adotamos o termo: prática de leitura e as concepções de tal prática. Revisamos ainda premissas sobre a realidade da leitura, a leitura crítica, formação do professor, entre outros temas alusivos ao tema.

2. A realidade da leitura

Conforme ressaltamos na introdução, está cada vez mais evidente a importância do exercício da leitura na vida diária, não só no espaço escolar, mas na sociedade de modo geral, pois é preciso processar conceitos rapidamente, emitir opiniões, entender mensagens explícitas e implícitas e aliadas a tal contexto soma-se a característica típica de nossa sociedade contemporânea, qual seja: formar leitores competentes para exercer sua cidadania (direitos e deveres), apesar de na prática se perceber uma tendência multimodal ao ensino-aprendizagem da leitura que aposta na decodificação não aliada a compreensão.

Por isso, o que fica perceptível e que de certa maneira já se tornou um jargão é de que um dos maiores fracassos e desafios da escola no Brasil ainda têm sido justamente formar esse leitor pretendido, e em Alagoas esse tem sido um verdadeiro Calcanhar de Aquiles, demandando muito trabalho. Constata-se com Rangel (2005) que a maneira que a leitura é realizada dentro e fora da escola pode vir ou não a beneficiar a conquista, a modificação e cultivo do conhecimento crítico em detrimento da alienação, por meio da conscientização e questionamento da realidade vivida, mas na escola as condições de produção de leitura não são das melhores e fica extremamente difícil estimular o gosto e o prazer pela atividade da leitura que proporcione um trabalho mais crítico de conscientização para uma plena participação na sociedade da qual fazem parte os sujeitos.

Assim sendo, nunca é demais lembrar que a leitura na escola “deve ser urgentemente repensada, pelo menos em uma tripla dimensão: como objetivo de conhecimento em si mesma; como um instrumento de conhecimento; e como um meio para o prazer, para o desfrute e para a distração” (SOLÉ, 2003, p.30), pois a participação numa sociedade letrada exige níveis de leitura cada vez maiores, já que há uma grande

circulação de diversos gêneros que cumprem diferentes funções têm objetivos e propósitos diferentes e diversificados. Nesse sentido, o texto está presente em toda nossa vida e deve ser concebido em seus usos sociais, mais especificamente nas práticas sociais, porquanto ler não é um ato passivo, de submissão, mas um ato ativo, que pressupõe ação.

Há muitos trabalhos, investigações e pesquisas que vêm abrangendo o tema da leitura ao longo do percurso histórico como de Witter (1999) e Rangel (2005), que percebem a fragilização da abordagem dada à leitura na prática escolar que vem persistindo e cada dia mais as consequências têm aparecido tanto nos baixos indicadores, como nos altos índices de repetência e evasão, porém a precária situação da leitura no Brasil não é um problema recente e nem tem sido fácil de ser resolvida, ainda mais que as necessidades atualmente não são as necessidades de antes, assim graves e múltiplos problemas não só na área da educação, mas que vão para além dela tem reforçado essa problemática no nosso Estado, como problemas sociais, econômicos, entre outros, que afetam o trabalho com essa prática.

2.1. Práticas de leitura: definindo o termo

Assim, quanto à relevância desse estudo, podemos apontar novamente para a necessidade e importância de investigações a respeito de compreender as práticas pedagógicas de leitura na modalidade da EJA no período de pós-alfabetização escolar, em especial do segundo segmento, nesse sentido, ressaltamos que ao lançarmos mão do termo práticas de leitura estamos aludindo,

[...] a atividades humanas, intensamente afetadas pelas condições sociais e históricas particulares que configuram modos de ler, os usos da leitura, os sentidos e suas possíveis significações, bem como os modos de aprender e ensinar a ler e os materiais necessários e possíveis de serem lidos (VÓVIO, 2007, p.85).

Essa acepção envolveu constantemente o adentramento nas práticas culturais dos sujeitos discente/docentes, mais especificamente da docente, tanto por meio da observação das aulas, como por meio da entrevista e aplicação do questionário, que nos possibilitaram entender as concepções da educadora com relação à leitura, seu modo de conceber e cultivar essa prática. E pretendendo identificar as variáveis que poderiam estar relacionadas aos comportamentos frente à aprendizagem e ao trabalho com a leitura que demonstram as práticas culturais impregnadas no meio escolar, fomos às salas de aula,

para isso, nada melhor que observar as experiências pessoais do professor e por consequência dos alunos. Esse processo nos ajudou a entender as concepções, o trabalho, os acontecimentos, os procedimentos frente à leitura no contexto analisado, assim ao entrarmos no local de pesquisa, levamos em consideração a história de vida de leitura (professora), seu universo cultural, suas concepções e métodos. Por isso, necessitamos de um enfoque que considerasse que é por meio do contexto histórico-social dos sujeitos que as práticas de leitura, modo de ler e os próprios leitores são compreendidos e constituídos, visto que,

[...] é no jogo social, em que sujeitos ocupam posições peculiares que podemos acessar a essa maneira de fazer e as significações dessas práticas. Ao estabelecermos uma relação de interdependência entre as diferentes práticas de leitura, a multiplicidade de maneiras de ler e de objetos da leitura, e a variação gerada pelas condições sócio-históricas e culturais assumimos novas formas de compreender, abordar e problematizar esse objeto multifacetado, tendo como elementos centrais os textos e seus leitores (VÓVIO, 2007, p. 94-95).

Essa incursão para compreender as práticas de leitura mostra valor especialmente pelos resultados de pesquisas que apontam os baixos índices de leitura nos diferentes níveis de ensino. Por isso, procuramos evidenciar os diferentes saberes e compreensão do professor sobre a prática de leitura em sala de aula por meio das atividades corriqueiras em turmas da Educação de jovens e adultos. Essa incursão apresentou os indícios que nos permitiu analisar o trabalho com essa prática e avançar, no sentido de compreender a dinâmica estabelecida no trabalho com a leitura da professora, tentando ir além do aparentemente observável. Consideramos que as práticas de leitura estão visíveis nos sujeitos, nos seus modos de agir, se colocar e até quando se omitem, de forma explícita e implícita em todas as suas manifestações e espaços; enfim, em todos os grupos sociais e por isso são culturais, uma vez que

[...] as práticas envolvem todo o espaço da experiência vivida e a cultura permite ao indivíduo pensar essa experiência, ou seja, criar as formulações da vivência. Todo simbolismo é fator de identidade, e toda cultura é cultura de um grupo: a história é, ao mesmo tempo, e indissociavelmente, social e cultural (LANGER, 2012, p. 30).

Descartar e rejeitar a cultura de leitura desses sujeitos é relegá-los e menosprezá-los, o que prejudica os alunos da EJA na medida em que se sentem desconfortados, insatisfeitos com suas perspectivas de vida, não se sentem inseridos nos textos que lhe são ofertados. A professora observada tem mais anos de formação e por isso traz consigo uma

cultura do que julga ser o mais apropriado para trabalhar com leitura com alunos da EJA, decorrentes de suas próprias práticas culturais, que advém do curso de Letras que frequentou, da sua história de vida, da sua prática pedagógica anterior, do seu contato com o mundo, que geraram concepções sobre esse ato. E são essas práticas de leitura da professora que podem de um lado contribuir para uma resignificação dos discentes com ao ato de ler ou de outro lado conter uma leitura mais prazerosa. Por isso, investigar essas práticas se faz importante.

E embora exista uma maior necessidade social de leitura, como já citamos, pouco ou quase nada se tem incentivado na escola essa prática, embora seja um processo presente e exigido em todos os momentos e âmbitos, não só no espaço escolar, mas na vida humana como um todo. E essa necessidade de leitura é perceptível a esses sujeitos da EJA, que muitas vezes estão regressando às instituições no sentido de se qualificarem para atender as exigências impostas pela vida em sociedade, embora não possam usufruir de seus benefícios de forma ampla, ficando muitas vezes limitados à prática da leitura escolar, concebendo o “ler” com a decifração do código, conforme presenciamos constantemente na prática, no entanto, convém lembrar que “a leitura está presente não só no campo escolar, vai além, como nos campos social, político e cultural. Posição social que o sujeito está atribuído pelo seu lugar social” (RANGEL, 2005, p; 66).

Porém, na prática não se tem correlacionado e abordado as funções da leitura, apesar de os alunos estarem envolvidos cotidianamente nas práticas de leitura, como ao pegarem ônibus para se locomoverem até a escola, haja vista que a maioria reside fora das mediações da instituição, ao entrarem em contato com jornais, revistas e até com os meios de comunicação, em virtude da popularização das redes sociais e do contato mais prolongado com a internet, assim sendo, não dá para pensar em leitura restrita ao espaço da sala de aula. Entretanto, é na escola que ela é formalmente trabalhada e cobrada, por isso, comumente essa instituição é chamada de “principal agência de letramento”, contudo, poucas vezes, a leitura é valorizada como bem cultural que deve ser oportunizado a todos e todas, nesse sentido, Soares (2002), Silva T (1997, 1998), Freire (2011), entre outros teóricos colocam a leitura como bem cultural que deve ser garantido desde cedo. Essa garantia, para esses autores, é uma necessidade político-ideológico que verdadeiramente a leitura seja democratizada, recebendo função na vida dos sujeitos, entretanto, como podemos perceber na realidade, os indivíduos que na escola fazem uso da leitura são por vezes desprovidos, “impedidos” de conhecer e exercer sua função crítica pelo modo como no exercício diário é abordada e trabalhada a leitura na escola.

Nesse sentido, Silva T (1998b) argumenta sobre a imprescindível necessidade de refletirmos a respeito de uma política de leitura voltada para a população brasileira e para a escola como prática social. Por isso deve fazer parte do dia a dia dos sujeitos, sem limitar-se somente a leitura enquanto experiência e obrigação escolar, mas concebendo a leitura enquanto possibilidade de compreensão da realidade e posicionamento na vida social. Ler nesses sentidos denota grandes diferenças, notamos isso quando os alunos são obrigados a ler, ou melhor, “decodificarem” durante as atividades, com forte cobrança e insistência, e não como um ato prazeroso, de construção de sentidos que possam correlacionar as suas práticas diárias, a sua vida social.

Até porque as opções e escolhas do que vai ser lido passa pelo professor. Percebe-se que o tema “escolhas” talvez seja aquele que gere mais controvérsia quando o assunto é leitura literária na escola, por isso Machado (2002) indaga qual seria a mediação possível entre uma leitura “do” aluno e uma leitura “para” o aluno e afirma que a apreciação das práticas de leitura no espaço escolar assinala tendências opostas e por vezes incompatíveis de defesa de total liberdade de escolha dos alunos por uma parte, e de outra parte de defesa de uma prescrição guiada pelos docentes, polarizando essa prática. Nesse caso, adiantando um pouco as observações, podemos perceber que havia uma prescrição condutora da educadora na leitura do que julgava mais apropriado para formação leitora.

Mas pensar no incentivo à leitura através unicamente da mediação do professor seria falsear o quadro real mais amplo de políticas de leitura no país, não é demais lembrar que entrando a realidade social “a leitura, assim, se apresenta como enigma a ser decifrado para que o indivíduo tenha acesso ao mundo simbólico e ao universo cultural de uma sociedade” (TEIXEIRA V, 2004, p. 177).

O profissional que trabalha com a leitura tem suas responsabilidades perante o processo, mas não podemos colocar a culpa por seu fracasso somente no educador, a leitura não é um movimento que deve partir só dos professores, mas de todos os envolvidos na instituição escolar, gestores públicos, comunidade, enfim de todos os atores sociais. Por isso, entramos pelo viés que o acesso à leitura é primordialmente uma responsabilidade social, mas também um direito que deve ser garantido pelos poderes públicos, o quanto antes a esses indivíduos, pautado nos ideais de acesso e permanência de boa qualidade.

Nesse sentido, o acesso e a prática da leitura crítica deve ser um compromisso antes de tudo social da escola pública, que preza pela qualidade no ensino e aprendizagem dessa habilidade por parte dos alunos até porque “a promoção da leitura é uma responsabilidade de todo corpo docente” (ANDRAUS e SANTOS, 1999, p. 45). Uma escola comprometida

com a democratização da leitura deve garantir assim a promoção ao conhecimento sistematizado e cultural de forma complexa e rica, não limitando o acesso a textos que se julga ser “superior” ao entendimento dos alunos, como por vezes ocorreu nas observações empreendidas.

E embora concebamos que a escola não seja a única agência de letramento e nem a melhor, “essa pode ser a única oportunidade de esses alunos interagirem significativamente com textos cuja finalidade não seja apenas a resolução de pequenos problemas do cotidiano” (PCNs, 1997, p. 55). E embora preceitue para o ensino fundamental, apontamos mais uma orientação dos Parâmetros a respeito da prática de leitura que julgamos condizente com os anseios da EJA, que afirma que é imprescindível oferecer aos alunos textos do mundo, visto que não se constituem bons leitores requerendo que leiam somente durante as atividades na sala de aula, no livro didático e apenas porque o professor solicita, mas “eis a *primeira e talvez mais importante estratégia didática para a prática de leitura: o trabalho com a diversidade textual*” (PCNs, 1997, p. 55, grifos nossos). Sem essa diversidade pode-se até ensinar a ler, mas certamente não se formarão leitores competentes e habilidosos, por ser um elemento importante para o desenvolvimento e estabelecimento da prática da leitura.

2.1.1. Dados de leitura

Por vivermos em uma sociedade que não dá importância à leitura pautada numa perspectiva crítica ou numa expectativa de educação transformadora, ao fazermos um exame da realidade da leitura, constatamos que persiste uma prática pedagógica reducionista no tocante ao trabalho com a leitura, visto que de acordo com pesquisas como veremos adiante, o brasileiro está lendo cada vez menos, embora isso dependa do tipo de leitura.

O ato de ler, enquanto ato crítico, emancipatório, como ato de encanto de conhecimento e reconhecimento, tem sido uma prática que diminui cada vez mais, embora os jovens e adultos estejam mergulhados o tempo todo com a leitura cotidianamente, não se reconhecem nesses textos que os rodeiam, pois muitas vezes não se percebem neles, ou não compreendem quais benefícios teriam para si mesmos, para transformação de suas realidades. Talvez não vejam utilidade e vantagem nos textos que circulam na escola, por não estarem ligados aos seus contextos sociais, e procuram outros meios de relacionamento com esta prática, por isso aparentemente demonstrem não gostar de ler.

Isso não é característico só desses alunos, pois segundo resultado da pesquisa “Retrato da Leitura no Brasil⁵” realizada pelo Instituto Pró-Livro em parceria com o Ibope Inteligência, a cada quatro anos, revelou-se que o brasileiro está lendo menos e não tem como prioridade a leitura como forma de lazer. Conforme último estudo, divulgado no segundo semestre de 2012, o número de brasileiros considerados leitores (ler ao menos uma obra nos três meses antes da pesquisa) teve um declínio, já que em 2007 era de 95,6 milhões, o que correspondia a 55% da população estimada, caindo para 88,2 milhões, ou 50% da população, em 2011 houve uma diminuição de 9,1% no número de leitores.

Apesar de o levantamento da citada pesquisa mostrar que entre os entrevistados que estudam a taxa de leitores é triplicada em relação aos que não estudam, mais especificamente: 48% contra 16%, procedendo a uma análise mais criteriosa desse dado poderíamos indagar se isso poderia estar ligado à questão da imposição e obrigatoriedade da leitura na escola, ou até mesmo a oportunidade de contato com textos, livros, gêneros no ambiente escolar. Pois essa taxa de leitores maior entre os que frequentam a escola pode não indicar qualidade na leitura, pois o bom leitor não se forma pela quantidade de leitura, mas pelos predicados desta, embora quanto mais os alunos tiverem abundância de leitura e oportunidades de ler, melhor.

Podemos ver com a amostragem que centenas de pessoas ainda não compreendem a leitura enquanto lazer, que poderia e deve ser utilizada como meio de descontração, imaginação, prazer, e conseqüente desenvolvimento não só mental, mas emocional também, pois outro referente do estudo mostrou que o brasileiro tem outras preferências como hobby que não a leitura. Caindo do quarto lugar como atividade mais prezada em pesquisa de 2007, para o sétimo lugar em 2011, a leitura teve o percentual reduzido de 36% para 28% de afirmação de brasileiros que a percebe como forma de lazer. Na pesquisa apareceu a frente de ler como preferência: assistir à TV (85%), ouvir música ou rádio (52%), descansar (51%), reunir-se com amigos e família (44%), assistir a vídeos/filmes em DVD (38%) e sair com amigos (34%).

Mas é de se compreender que, com o advento da internet, aumento das redes sociais, presença das mídias com um aglomerado de informações a que os sujeitos Jovens e Adultos estão submetidos e que de forma mais “fácil” interagem por serem mais dinâmicos

⁵ A pesquisa Retrato da Leitura no Brasil foi realizada entre 11 de junho e 03 de julho de 2011 e ouviu 5.012 pessoas, com idade superior a 05 anos de idade, em 315 municípios. A margem de erro é de 1,4 ponto percentual.

e considerados prazerosos indiquem uma nova forma de contato desses indivíduos com a prática da leitura, embora para a escola acabem sendo vistos como "vilões" por diminuir o contato com livros, revistas, jornais. Contudo, não podemos esquecer que estas atividades são tipos de leitura também, não é só a leitura escolarizada que contribui para aprimoramento desse sujeito enquanto leitor. Diferente da leitura escolar, o aluno relaciona o fato do prazer a essas atividades, como podemos perceber nas observações, pois o tempo quase que inteiro, os discentes, estavam usando celular, escutando músicas, acessando redes sociais, utilizando a internet sem nenhum incômodo durante as aulas, mas o contato com os textos impressos e de cunho científico vêm merecendo destaque desde tempos remotos por parte da escola, enquanto outras relações são negadas.

Os resultados negativos obtidos pelos alunos brasileiros são perceptíveis não só nos testes nacionais como SAEB e PROVA BRASIL, mas em recente resultado do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes – PISA⁶ – divulgado pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) que avaliou a competência para ler, os resultados negativos vieram à tona novamente. As questões avaliaram as três áreas do conhecimento, a saber: matemática, leitura e ciências. Dados divulgados pelo PISA (2012) mostram que entre os estados do Brasil, o melhor desempenho do país em matemática e leitura foi encontrado no Distrito Federal, já Alagoas permaneceu com as mais baixas notas nas três áreas aferidas: matemática, leitura e ciências. Ainda de acordo com dados do Pisa, 49,2% dos estudantes brasileiros sabem apenas o básico em leitura.

E Alagoas é o estado líder não só em analfabetismo, apresentando dificuldades nas mais diversas áreas, indo além de demandas sociais e econômicas, como a falta de infraestrutura, emprego, moradia e segurança pública, refletindo nos maiores índices de assassinato de jovens e crianças do país. A educação pública ofertada no estado está longe de ser das melhores e vemos os resultados por meio das pesquisas que apontam constantemente esses índices negativos.

Reverter esse quadro pressupõe inúmeras mudanças, pois vivemos numa sociedade em que há padrões de leitura, persistindo uma noção idealista de leitor que tem forte cunho ideológico. Dessa forma, fica claro que, no trabalho com a leitura há interferência de aspectos políticos, sociais e culturais e ainda aspectos ideológicos, que fortemente

⁶ O PISA (Programa Internacional de Avaliação de Estudantes) é um projeto comparativo de avaliação, desenvolvido pela OCDE (Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico), destinado à avaliação de estudantes de 15 (quinze) anos de idade, fase em que, na maioria dos países, os jovens terminaram ou estão terminando a escolaridade mínima obrigatória. No Brasil, a instituição responsável pela implementação do PISA é o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – Inep.

influenciam o trabalho com a leitura, tanto na maneira de abordagem do professor como na aprendizagem dos alunos, principalmente aqueles ligados aos mecanismos de poder e opressão, tão comuns, embora ocultados da nossa realidade. Silveira (2005) acrescenta que para além desses, há ainda fatores de ordem psicológica que afetam a leitura, o modo de relação do aluno com o ato de ler, como a motivação e a concentração; aspectos cognitivos e sociocognitivos.

Mas embora elevada como primordial pela escola e pelo discurso dominante, a leitura recebe pouca atenção na prática, acontecendo descasos com seu tratamento no trabalho diário e apesar de o objetivo de trabalho em língua materna não seja aprender a ler e escrever apenas, o que se tem visto é que

[...] o discurso e o bom senso nos mostram que a leitura é importante no processo de escolarização das pessoas (**para muita gente, “ir à escola” ainda é sinônimo de “aprender a ler e escrever”**); os recursos reais para a prática da leitura na escola podem, entretanto, contrapor-se àquele discurso, pois que revelam a condição de sua possibilidade. Assim, a dimensão quantitativa (mais leitura ou menos leitura) e a dimensão qualitativa (boa leitura ou má leitura) do processo dependem da existência de condições escolares concretas para a sua produção. (SILVA T, 1998b, p. 03, grifo nosso).

É um erro comum relacionar à escola com a assimilação e aprendizagem da leitura e escrita somente, pois a educação é bem mais ampla que minimizar todas as possibilidades de conhecimento ao domínio dessas práticas, mas não se pode negar que sem o domínio destas práticas não se vai muito além.

Por isso, constata-se com Melo (2009) que de modo geral no ambiente escolar fica perceptível uma ausência de práticas mais expressivas que favoreçam a concepção do *habitus* de leitura, e esse fato pode ter relação com uma variedade de questões, como falta de relação entre o dia a dia dos sujeitos e as práticas escolares, falta de recursos propícios para o estímulo, bem como a falta de preparo dos profissionais para formação de novos leitores no espaço escolar.

Dessa forma, encontramos inúmeros problemas e entraves a um pleno trabalho com essa atividade, entre esses problemas fica bem latente a formação deficitária do professor, o que tem implicações no trabalho com o alunado; e ao envolvimento dos sujeitos da EJA com a leitura, já que só se aprende a ler lendo e por meio da prática constante de ler/reler/refletir, colocam-se ainda as questões de ordem financeira, como a falta de bibliotecas nas escolas ou não uso adequado das mesmas. Mas toda iniciativa que visa uma transformação da leitura enquanto uma prática social deve ser bem vinda e estimulada.

Muitas vezes os textos selecionados para o trabalho com a leitura não estão voltados às temáticas, acontecimentos atuais ou contexto dos alunos.

Quando se entra em sala de aula, o contexto e a metodologia utilizados são focados na decodificação, identificação e reprodução de elementos contidos no texto, já que não é demais lembrar que

[...] há carência de pesquisas de material de leitura tanto para fins acadêmicos, como de lazer, falta de avaliação dos programas de estímulos à leitura e de pesquisas que testem a eficiência dos mesmos. Impõe-se a necessidade de uma análise crítica, mas despojada, que permita uma unificação da produção das várias ciências, das várias teorias e modelos, para que metas mais altas sejam alcançadas e que o impacto desejado ocorra (WITTER, 1999, p.20).

A autora cita como proposição, pesquisas inseridas no *Summary of Investigations Relating to Reading* afirmando que “para assegurar a promoção da leitura nos países em desenvolvimento, garantir a todos o direito de ler, é necessário investir em pesquisa sobre leitura e de avaliação dos programas, projetos e materiais de leitura” (idem). E o que se observa é que o mau desenvolvimento do trabalho deve-se muitas vezes à abordagem dada ao processo, à concepção que se tem desse ato nos espaços educativos e até mesmo fora dele, por isso, é sempre importante fazer um questionamento das concepções e práticas adotadas em sala de aula.

2.2. Concepções de leitura

Para entrarmos a sala de aula, tínhamos em mente que o trabalho e a concepção de leitura no âmbito escolar pudessem apresentar várias perspectivas, pois podem variar em circunstâncias de como o professor concebe o trabalho com essa habilidade e como os alunos portam-se perante o desenvolvimento desse trabalho. Por isso, é significativa uma reflexão dos paradigmas e valores que estão embutidos na concepção do que é leitura. Assim sendo, postulamos como Koch e Elias (2010) que ler exige mais que o simples conhecimento linguístico, sendo necessário o leitor ser levado a movimentar uma série de estratégias de ordem linguística e de ordem cognitivo-discursiva, participando de modo ativo da construção de sentido.

Nesse sentido, para um maior esclarecimento, antes de discutirmos sobre a concepção de leitura praticada pela professora apresentamos as concepções de leitura que,

de acordo com Koch e Elias (2010) são três e são decorrentes da concepção de sujeito, de língua, de texto e de sentido que se adote.

1. *Foco no autor*: nessa primeira concepção “de língua como representação do pensamento que corresponde à de sujeito psicológico, individual, dono de sua vontade e de suas ações. O texto é visto como produto do pensamento do autor a ser captado pelo leitor. Assim, “a **leitura** é entendida como a atividade de captação das ideias do autor, sem levar em conta as experiências e os conhecimentos do leitor, a interação autor-texto-leitor com propósitos constituídos sociocognitivo-interacionalmente” (2010, p.09-10, grifos das autoras).

Essa é uma perspectiva de linguagem como expressão do pensamento. E por consequente a leitura é assumida com a perspectiva somente no autor, sem aceitar a influência do outro (leitor), nem da situação social na construção dos enunciados e entendimento do texto (contexto). O autor é por essa expectativa o bom exemplo de falar e escrever bem. Portanto, nessa concepção, seguem-se as regras do bem falar e do bem escrever com base nas Gramáticas Tradicionais ou Normativas.

2. *Foco no texto*: à concepção de língua como estrutura corresponde a de sujeito determinado “assujeitado” pelo sistema, caracterizado por uma espécie de não consciência. Nessa concepção de língua como código [...] e de sujeito como (pre)determinado pelo sistema, “o **texto** é visto como simples produto de codificação de um emissor a ser decodificado pelo leitor/ouvinte”. A leitura “é uma atividade que exige do leitor foco no texto, em sua linearidade, uma vez que “tudo está dito no dito” (2010, p. 10, grifos das autoras).

Essa concepção de linguagem, designada como instrumento de comunicação trata a leitura sob a perspectiva do texto, vendo a língua como um código, atuando na transmissão de uma mensagem do emissor ao receptor. E embora apreenda a língua como um ato social, por outro lado, essa concepção não leva em consideração o uso, os falantes e o contexto, atendo-se ao funcionamento interno da língua. Por consequência, a leitura não passa de mera reprodução, de uma simples decodificação do texto. Essa concepção se

baseia em um ensino instrumental da língua e mantém-se o trabalho com a gramática tradicional pela tendência normativo/descritivo.

3. Nas duas concepções anteriores o leitor é caracterizado por realizar uma atividade de reconhecimento, de reprodução. Assim, a terceira concepção é diferente, por ter uma *concepção interacional* (dialógica) da língua, sendo os sujeitos vistos como atores/construtores sociais que se constroem e são construídos no texto. Nesse ponto de vista “**o sentido de um texto é construído na interação texto-sujeitos** e não algo que preexistia a essa interação. **A leitura é, pois, uma atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos**, que se realiza evidentemente com base nos elementos lingüísticos presentes na superfície textual e na sua forma de organização, mas requer a mobilização de um vasto conjunto de saberes no interior do evento comunicativo” (KOCH E ELIAS, 2010, p.10-11, grifos das autoras).

Nessa perspectiva, a leitura é versada sob o enfoque do autor-texto-leitor, ou seja, por uma inclinação discursiva, pois se caracteriza pelo diálogo entre o autor, o interlocutor e o texto. Assim, a leitura é mais ampla, contribuindo para produção de sentidos, por considerar a compreensão como elemento que envolve conhecimento de mundo, com práticas sociais e igualmente de conhecimentos lingüísticos que vão além do fonema.

As autoras supracitadas fundamentam-se em uma concepção sociocognitivo-interacional de língua, que privilegia a concepção de leitura como atividade de produção de sentido, levando em consideração as experiências e os conhecimentos do leitor, e não somente o conhecimento do código lingüístico. Consideramos essa concepção a mais completa e mais adequada para um trabalho consistente em todas as modalidades, e mais especificamente na EJA, pois o modelo sociointeracionista de leitura é apontado como um ato comunicativo, ler, conforme essa concepção,

[...] é conjugar informações apuradas pela decodificação gráfica, informações advindas da leitura de mundo do leitor (juntamente com as práticas sociais nas quais ele foi aculturado) e o contexto no qual essa interação se dá. Essa concepção pressupõe que os significados não são intrínsecos, mas construídos (MONTEIRO. 2006, p. 38).

Dessa forma, a concepção de leitura posposta considera a leitura como uma prática social que de acordo com Monteiro (2006) remete a outros textos e outras leituras, ou seja,

tem relação direta com a sociedade do qual o sujeito faz parte, assim ler significa ativar um leque de conhecimentos consecutivamente, como o conhecimento de mundo, enciclopédico, discursivo, intertextual, o que envolve ação-reflexão sobre o que se ler.

Por isso, ler é “ler as entrelinhas, miudezas, insignificâncias significativas” (KLEIMAN, 1996, p. 40), partindo do local, concreto, próximo, seria o estabelecimento da leitura crítica, por isso, é indispensável desenvolver as habilidades necessárias para esse tipo de leitura crítica, juntamente com um vasto material de leitura de acordo com as necessidades escolares. Todavia o que se tem percebido é que no discurso e documentos oficiais se defende um modelo de leitura que considere ir além das entrelinhas, numa perspectiva de letramento, porém, na prática a realidade tem se mostrado outra, por isso Teixeira V (2004, p. 179) nos lembra que a leitura funciona como instrumento de consecução de poder “numa viagem onde leitor, autor, texto e contexto, se tornem uma só essência”, por isso, talvez haja uma grande dificuldade no estabelecimento desse tipo de leitura nas escolas, já que envolveria uma questão de poder.

Além disso, existe uma mistificação da leitura que conduz a um sujeito passivo e que aposta na leitura decodificação, mas sabe-se que esse tipo de leitura intensiva exercitada na escola contribui para a formação de um leitor aparelhado em função da oralidade, da gramática, do bom desempenho da oratória e como nos aponta Witter (1999) como reflexo dessa concepção tradicional, a leitura se resume a uma fórmula mágica, uma receita de bolo que deve ser seguida passo a passo, centrado nessa perspectiva fica difícil reverter o quadro que temos para uma mudança de perspectiva proporcionada por um novo modo de conceber e fazer a leitura na escola.

De outro lado, “as abordagens emancipatória e interacionista entendem a leitura como uma forma de criar sentidos, atribuindo ao leitor um lugar de relevância” (WITTER, idem, p.49). Essa ação objetiva desenvolver o gosto pela leitura, ampliando a competência de apreciação do aluno frente a diferentes gêneros. Já a primeira ação de cunho tradicional “amplamente reforçada pelos exercícios gramaticais e questões de compreensão pontuais, assinala a preocupação com a decodificação do texto, em vistas do entendimento do que o autor quer dizer” (RANGEL, 2005, p.164). Portanto, se o intuito é mudar esse quadro Silva T (1998b) afirma que é necessário aflorar o leitor crítico, focando nas condições de leitura, trazendo a tona subsídios que comportem um olhar mais crítico e reflexivo, com estratégias de leitura condizentes com a realidade social desses sujeitos.

Ressaltamos que só a partir da perspectiva da leitura crítica, podemos ativar e fortalecer o posicionamento crítico de nossos alunos e no que diz respeito à leitura, dentro

de um conceito amplo de leitura crítica, (FREIRE, 1981, 2013; SILVA T, 1998a, 1998b, 2013) fica cada dia mais manifesto que carecemos preparar nossos alunos para construir significados que possam ir além do simplesmente denotativo (decodificar). Precisamos de uma modificação no trabalho com a leitura que vise facilitar uma postura crítica, se quisermos o estabelecimento de um leitor crítico, o que implica uma concepção do ato de ler mais condizente com esse intuito.

2.3. O ato de ler

Freire (2011) defende o ato de ler como ato criador, por isso mesmo de responsabilidade do indivíduo, que também constroi e reconstro continuamente o que lê, criando possibilidades e não só do trabalho, por parte do professor, mecânico voltado exclusivamente para a palavra, sílabas e letras, assim, o sujeito não deve ser concebido como tábula rasa, em que seus conhecimentos prévios e suas capacidades de inspiração e desenvolvimento são negados.

Assim como Freire (2011), Andraus e Santos (1999, p. 39) também apontam para o ato de ler como ato de conhecimento ao afirmar que o ato de ler é, essencialmente, um ato de conhecimento, concepção essa que pressupõe ação-reflexão diante do “lido”. Nesse sentido, o ato de ler deve, na verdade, ser processado de maneira crítica e reflexiva, instigando o questionamento, os porquês e “pra quês” de forma consciente das informações contidas e daquelas que extrapolam o texto, já que o ato de ler sugere tanto percepção crítica como interpretação do lido de modo individual quanto coletivo.

Mas, por outro lado, Silva T (1998b) destaca que a leitura não é uma tarefa fácil, ainda mais na prática pedagógica, considerando todas as variáveis em questão, os embates surgidos e entraves a sua realização, pois, no discurso isso é simples de ser dito, mas é na prática pedagógica que o emprego do ato de questionar, conscientizar e libertar irá depender de uma série de fatores e condições para sua concretização tanto dos educadores quanto dos educandos. O autor é incisivo ao afirmar que temos de buscar ou arquitetar técnicas de ensino a partir daquilo que existe na realidade concreta das escolas e a partir das necessidades dos educandos para favorecer a leitura crítica com um trabalho contínuo e consciente que vai de encontro com ideias antigas para construção de uma nova Pedagogia da leitura. Nessa configuração, um primeiro princípio para a constituição de uma nova pedagogia da leitura,

[...] diz respeito ao conhecimento, pelo professor, das circunstâncias de vida dos alunos e à recuperação, como ponto de partida, das suas experiências vividas (mais desprezado pelas escolas) iniciar o diálogo pedagógico a partir das necessidades e dos problemas concretos dos alunos (SILVA T, 1998b, p. 26).

Encontramos na citação acima, a defesa da ligação texto-contexto, tão imprescindível para compreensão e trabalho com a leitura crítica defendida por Freire (2011) que levem em consideração a leitura de mundo dos sujeitos, seus conhecimentos prévios como ponto de partida para estabelecimento de um diálogo com a leitura do texto.

Já um segundo princípio apontado pelo autor que é voltado ao esboço dessa nova pedagogia da leitura diz respeito às orientações de sua prática em sala de aula, sendo necessário batalhar na contramão da visão bancária, reprodutivista, que vê o aluno como bem descreve Freire nas suas inúmeras obras, como um banco onde serão depositados conhecimentos em “suas cabeças” e passando a conceber a linguagem como prática que é construída socialmente e como instrumento de mudança, concepção que se coloca mais apropriada para o trabalho em língua materna com a leitura.

Por isso, para o estabelecimento dessa pedagogia da leitura precisamos adotar uma concepção de leitura que conceba a palavra enquanto signo vivo voltado para o outro, de não passividade, pressupondo que o leitor o atualize no instante que ler, pois ele não é apenas receptor das ideias do autor. Nessa concepção de leitura é ressaltada a interação leitor-texto, por isso, necessitamos assumir essa concepção se o objetivo é promover mudanças, ainda mais na sociedade que vivemos.

2.4. Leitura crítica:

Na sociedade letrada que vivemos que exacerba o grafocentrismo, a leitura tem servido como um forte mecanismo de ideologia, visto que muitas vezes não se tem sido garantido às condições sociais e materiais de pleno acesso a esse bem cultural. Nota-se a necessidade político-ideológico de a leitura ser democratizada como prática cultural essencial, primordial. E possibilitar um acesso que contemple as dimensões sociais das práticas de leitura é essencial para uma transformação não só do sujeito como do seu entorno social, por meio de uma maior reflexão sobre o que se lê, transformando assim a própria prática do professor, possibilitando uma verdadeira inclusão social desse aluno, por

isso é preciso que as práticas escolares estejam vinculadas às práticas culturais e sociais, já que possibilitam um trabalho numa perspectiva de letramento, não somente decodificador.

Silva T. (1998a, p. 21) defende, quando expõe a necessidade e importância da leitura crítica, centrando atenção especial a nossa realidade social quando afirma que “a leitura é uma prática social e, por isso mesmo, condicionada historicamente pelos modos da organização e da produção da existência, pelos valores preponderantes e pelas dinâmicas da circulação da cultura”, por isso tem-se perpetuado a concepção de leitura apenas como decodificação propagada por meio das políticas públicas, mas precisamos superar a concepção ingênua e idealizadora de leitura na EJA e na sociedade como um todo.

Não é demais lembrar que “o problema da leitura não se desvincula de outros problemas enraizados na estrutura social; é praticamente impossível discutir as vivências ou carências da leitura de um indivíduo sem situá-lo dentro das contradições presentes na sociedade onde ele vive” (SILVA T, 1997, p.47), e as condições sociais muitas vezes impõem a relação de prazer ou desprazer, gosto ou não pelo ato da leitura. É de se prever nesse contexto, que a leitura crítica, um sujeito que apresente criticidade é incômodo ao modelo vigente, que inúmeras vezes utiliza-se da cidadania de maneira ideológica por meio da atribuição e responsabilização da sociedade civil, como discurso e forma de ocultar e responsabilizar o sujeito pelo seu destino. Isso porque a presença de sujeitos e leitores críticos seja um incômodo aos detentores do poder, que para Silva T (1998) precisariam da ignorância e do conformismo do povo para manter seus privilégios.

Consequentemente, tenta-se ao máximo dificultar e conter o aparecimento do debate e indagações dos porquês das estruturas da dominação aos discentes. E são esses alunos da EJA que no silêncio de sua exclusão cultural acabam servindo à conservação do poder daqueles que o utilizam em favor de seus projetos pessoais e populistas (TEIXEIRA A, 2004). Até porque a experiência de inúmeros autores, a exemplo de Silva T (1998, 2013), Rangel (2005), Witter (1999), por meio de pesquisas no contexto escolar nos faz confirmar a ideia inicial de que a leitura trabalhada na escola pouco contribui para entendimento e desenvolvimento de um leitor crítico e pouco desenvolve a oralidade, a leitura e a escrita com esses sujeitos.

Se optarmos por uma concepção crítica, transformadora que ambicione uma formação mais humana dos sujeitos para atuar de forma consciente e reflexiva, o trabalho com a leitura deve ser mais interessante e coerente com as especificidades dos jovens e adultos. Nesse sentido, o aluno não só decodificaria uma mensagem, mas resignificaria o

que lê, reelaborando, recriando o saber historicamente produzido relacionando com as experiências cotidianas. Nessa perspectiva Silva T (2013) afirma que a leitura é vista de modo significativo, contínuo e permanente, podendo possibilitar por meio de sua prática enxergar o que estaria sendo ocultado, se posicionando e lutando.

Mas o que se tem enfatizado no processo, mesmo que inconsciente, é uma aprendizagem mínima, adequada ao modelo de sociedade excludente que passa a eliminar os indivíduos, com oferta de um mínimo de instrução, com intuito de garantir a ordem e o progresso, sem ameaçar a estabilidade social. Por isso, constantemente existem críticas à concepção ingênua e idealizadora de leitura apontando novos rumos e alternativas ao contexto que vivenciamos, inclusive porque “[...] *a aprendizagem da leitura é fundamental [...] para a integração do indivíduo no seu contexto sócio-econômico e cultural*” (ZILBERMANN, 1993, p. 24, grifos da autora) é uma possibilidade de libertação intelectual e cultural desses indivíduos. Mudar essa realidade requer muitas transformações em um Estado como o nosso, de poucos leitores e poucas oportunidades, com um contingente altíssimo de analfabetos.

Essa mudança não é uma utopia, embora não exista de antemão as condições de forma dada de superação, a não ser indo à luta pelas mudanças, num engajamento de todos, visando uma transformação dessa concepção mágica da palavra, sem fragmentar a leitura da palavra da leitura de mundo, ambas importantes para o entendimento do ato de ler.

2.5. Texto e compreensão: relação com o contexto

A compreensão tem sido um tema que tem aparecido no trabalho de leitura com frequência. A esse respeito é interessante a “metáfora do Iceberg” utilizada em inúmeras obras de Koch e Elias (2010) em que expõem que a ponta do iceberg, a parte que vemos fora da água é o que o texto mostra aquilo que está explícito, ou seja, é visível aos nossos olhos, enquanto a enorme parte subjacente por baixo da água é o que o texto não mostra, é o implícito. E para entender o que está implícito no texto, o aluno precisará ativar seus conhecimentos prévios, não é a toa que a leitura vai além do que os olhos podem ver o que Smith (1999) chama de “leitura para além dos olhos”.

Assim não basta decodificar o que está escrito, há uma série de estratégias e conhecimentos que são requeridos para que ocorra a compreensão, indo além do sinal gráfico, pois a compreensão do texto como anuncia Freire (1981), numa perspectiva de

leitura crítica, implica justamente a percepção das relações entre o texto e o contexto, portanto não se esgota na decodificação pura da palavra ou da linguagem escrita, prenuncia e exige reflexão, uma conversa, uma troca contínua entre o texto exposto e seus conhecimentos que precisam ser acionados durante o ato da leitura, já que de acordo com Freire (op.cit) compreender estabelece uma postura crítica e empenho. Essa assimilação das relações entre texto e contexto é um aspecto importantíssimo a ser considerado em todos os níveis de ensino, mais, ainda, na Educação de Jovens e Adultos, por isso, ressalta-se que,

[...] se um texto, quando for trabalhado, não proporcionar o salto do leitor para o seu contexto (isto é, para a intencionalidade social que determinou o objetivo, o conteúdo e o modo de construção do texto), e mais, se o contexto do texto lido não proporcionar uma compreensão mais profunda do contexto em que o sujeito-leitor se situa ou busca se situar, então a leitura perde a sua validade (SILVA, 1998b, p. 05).

Caso não se leve em consideração esses fatores a leitura não pode apresentar utilidade e validade na tentativa de mudança e entendimento do mundo que cerca esses indivíduos, considerando a história de vida dos sujeitos, não é demais ressaltar mais uma vez que noutros espaços há inúmeras leituras que podem e devem ser feitas, pois o encontro com o verdadeiro sentido da leitura é levar cada leitor a percorrer novos itinerários como Teixeira (2004) expõe: uma viagem em que leitor, autor, texto e contexto virem uma só essência.

Esse encontro, pouco praticado ou não praticado nas instituições, consistiria num envolvimento direto e indireto, dotado de sentido e significado entre o sujeito leitor, o texto e os espaços que mantém contato, proporcionando a inclusão destes ao mundo. Dito de outra forma, a boa leitura “prever pelo leitor o adentramento crítico em seu conteúdo principal, e a partir da interação texto-leitor/conteúdo - conhecimento ir além do texto relacionando com seu contexto social, confrontando com seu mundo e com outros textos lidos” (FREIRE, 1981, p. 09). O que não era proporcionado aos alunos da modalidade, uma vez que a professora ficou meio que presa ao trabalho de conhecimentos linguísticos, esquecendo-se de perceber, que a interpretação dos textos trabalhados dependia de outros conhecimentos que vão além do conhecimento de língua, apesar desses serem importantes.

Desta forma, faz-se preciso que o aluno da Educação de jovens e adultos dê significação ao material que entra em contato, sendo provocados a partir do texto, mas exigindo a habilidade de ir mais a frente do que está posto no papel, ou em qualquer meio

utilizado para leitura provocando um desvelamento do que está implícito, o subentendido. Revelando todas as tramas escondidas, até porque, ler é acima de tudo, compreender.

Koch (1999) salienta que a língua portuguesa é a língua utilizada na escola e empregada no dia a dia desses sujeitos, em suas vidas cotidianas, na prática social, o que implica a necessidade dos alunos desenvolverem a competência comunicativa nessa língua com auxílio da instituição escolar. E para desenvolver a competência comunicativa e também a competência textual de um falante, o aluno precisa estar em contato com diversos textos da vida cotidiana, pois

[...] o contacto com os textos da vida quotidiana, como anúncios, avisos de toda ordem, artigos de jornais, catálogos, receitas medicas, prospectos, guias turísticos, literatura de apoio à manipulação de máquinas etc., exercita a nossa *capacidade metatextual* para a construção e intelecção de textos (idem, p. grifo da autora).

Aos alunos da EJA tem-se de possibilitar o contato com gêneros da sua vida diária, não somente com textos ofertados de cunho escolarizado, voltados para o trabalho escolar. Levemos em consideração que o processo de letramento é um processo contínuo, ininterrupto que perdura por toda a existência dos indivíduos e apreciando que a leitura só se consolida com a compreensão, Silveira (2005) explica que só há leitura se houver compreensão, assim há vários níveis de compreensão:

1. O primeiro nível é o da inteligibilidade em que a pessoa decodifica, reconhece o código, o sistema linguístico, as letras. É imprescindível que esse nível seja garantido o quanto antes. Esse nível seria o que poderíamos chamar de leitura das linhas.
2. O segundo nível é da interpretabilidade, em que o sujeito constata o que está ali no texto, esse é o nível em que há interpretação, chamado de nível da leitura entrelinhas.
3. Por último, o nível da compreensibilidade, onde ocorre à leitura pragmática, a chamada leitura para além das linhas, é o que está por trás, qual a função social do que se lê.

Aos alunos foi possibilitado o primeiro nível, da inteligibilidade, considerando as atividades e textos trabalhados, mas seria necessário possibilitar a esse público a significação ao que ler e possibilidade de acesso aos outros níveis de compreensão, para que possam extrair o máximo de possibilidades de relação com o contexto, com a vida social desses sujeitos. Modificando, desse modo, o tratamento sem contextualização que era atribuído constantemente aos alunos, porque se o ato de ler não atingir esse intuito de

adaptação à vida pessoal e social, o texto vai ser só um emaranhado de palavras, um vazio de dizer e de significação, sem a finalidade de uma leitura crítica.

2.6. Os docentes e sua formação: a prática pedagógica de leitura dos professores

Entendemos que esse trabalho com a leitura vai variar de acordo como a filosofia de educação e a influência teórica que embasa a prática pedagógica do professor cotidianamente, como também as concepções de língua, linguagem, leitura, escrita, entre outras, mas aparece aqui um importante elemento para a prática da leitura que é a formação do professor.

Nesse sentido, tem sido constante a associação de falha na formação de leitores por parte da escola pública, e de acordo com Romão (2011) se tem responsabilizado como encargo do professor esse fracasso com relação à leitura e escrita atribuindo a esses profissionais tarefas que vão além das suas funções pedagógicas. Por outro lado, não podemos esquecer que está mais que repetitivo o jargão de que professor que não lê não transmite o gosto pela leitura “[...] o professor que não gosta de ler é o professor que não se entrega, que teme os próprios desejos, tentando evitar o conflito entre o prazer e a dor” (SILVA G, 2002, p. 65) e que não contribui para formação de leitores.

Visto que é a partir da própria prática pedagógica de relação com a leitura do educador que se pode iniciar no aluno o gozo pela leitura, uma vez que se sabe que a abordagem e a concepção do professor são importantíssimas no desenvolvimento do processo de leitura. A figura do professor como mediador, o promotor, facilitador, agente desse processo, do gosto pela leitura é imprescindível para a compreensão do aluno, apesar de as estratégias de leitura ocorrer na mente de cada aprendiz, não se ensinam, aprende-se fazendo, o profissional pode auxiliar no desenvolvimento dessas habilidades, visto que qualquer habilidade depende do constante exercício, afinal só se aprende a ler “lendo”.

O professor pode utilizar-se de muitas situações de uso social dos gêneros para contextualizar um ambiente de letramento nas atividades de leitura, pois os alunos apresentam uma dificuldade extrema em relação aos processos de escrita e leitura. Porém, entendemos que é muito difícil para uma pessoa que não gosta de ler formar leitores, por isso, se o professor não estiver envolvido em práticas de leitura como poderá formar leitores? Só podemos formar leitores se proporcionarmos condições de leitura significativas, assim, o docente comprometido em inserir seus alunos no mundo letrado

precisa, antes de tudo, ter uma afinidade de caráter prático com a leitura e a escrita, pois precisa ter um conhecimento científico e uma formação adequada para esse fim.

Para que isso ocorra, Andraus e Santos (1999, p.46) asseguram que é imprescindível uma reaproximação dos professores com as práticas de leitura que só se concretizarão a partir do momento que tiver início e for levado adiante um processo de modificação existencial dos próprios educadores, reforçando nosso discurso:

[...] a pessoa do professor constitui o principal fator para a promoção da leitura e, conseqüentemente, para a formação de leitores dentro da organização escolar: sem professores que sejam leitores maduros e assíduos, sem professores que demonstrem uma convivência sadia com livros e outros tipos de materiais escritos, sem professores capazes de dar aos alunos testemunhos vivos de leitura, fica muito difícil, senão impossível, planejar, organizar e instalar programas que venham a transformar, para melhor, os atuais procedimentos voltados ao ensino da leitura (SILVA T, 1998b, p. 69-70).

O educador assim passa a ser visto como um exemplo de leitor para o aluno, por meio de procedimentos de um leitor eficiente, com uma visão do professor como espécie de mediador privilegiado para conduzir uma experiência de leitura significativa que seja fundamentalmente numa perspectiva consciente, que ajude nos anseios e pretensões cotidianas dos alunos na sociedade. Por isso, é preciso que os docentes tenham uma relação prazerosa com os textos e reconheçam o valor que a leitura tem nas suas funções sociais.

Todo esse trabalho exige a preocupação e o compromisso do educador com a formação dos educados, ajudando no desenvolvimento das habilidades requeridas pelo ato de ler, tanto de reflexão sobre a linguagem quanto de seu uso crítico. No entanto, não podemos esquecer as limitações impostas pelas condições de trabalho e de formação desse sujeito que refletem na prática pedagógica que vão além da questão da prática em sala de aula, do projeto educacional, envolvendo outras questões de cunho social, econômico, cultural, perpassando por temas como a identidade docente, o currículo trabalhado e a formação desses profissionais. Ainda tem-se de levar em conta as péssimas condições de trabalho, com salários baixos, falta de qualificação na área, especialmente na EJA.

Nesse cenário estão os professores de língua portuguesa e dos anos iniciais que ficam num embate sobre o que fazer para desenvolver a habilidade de leitura com esses alunos. Muitos acreditam na falta de incentivo dos pais, como percebemos nas declarações da professora e do corpo pedagógico, ou até mesmo da sociedade que cobra esse incentivo por parte da escola, entretanto,

[...] o problema da escola não está em incentivar a leitura, mas em considerar apenas o incentivo como suficiente para desenvolver a compreensão. Se assim fosse, o papel do professor seria apenas de fornecedor de estímulos para o automatismo (segundo uma concepção behaviorista) e não de mediador (MONTEIRO, SALIÉS, 2006, p. 42).

Precisamos ir além dos “estímulos”, pressupondo um envolvimento mais sistemático que possa promover transformações, além disso, necessita-se do estabelecimento do professor como agente consciente e conscientizador, mas sem uma base teórica e conceitual sobre a natureza da leitura e com práticas de ensino muitas vezes baseadas em dicas e programas de outros professores ou com base somente na sua prática diária, tendo como únicos enfoques o que vivenciaram no ensino “regular”, transpondo suas práticas de uma realidade para outra totalmente diferente, fica extremamente difícil à superação de uma concepção tradicional por outra que leve em conta os sujeitos, seus conhecimentos, a interação. Por isso, é extremamente importante um processo de formação de um professor leitor desde os cursos de formação, que possibilite um contato condizente com os anseios dos alunos que irão atender futuramente; entretanto, o que ocorre com frequência é que

[...] a partir do ingresso no curso superior, grande parte dos professores entra no mercado de trabalho para exercer a docência. Como consequência, esses professores realizam um percurso acadêmico frágil, em que sua formação enquanto leitor é marcada pelas leituras de textos específicos utilizados na sua prática pedagógica, além de, muitas vezes, serem textos fatiados, apenas capítulos de livros, por exemplo, (BRASILEIRO, 2008, p.151).

E esse modo de trabalho tem sido frequente; basta observar a literatura e seus exemplos, que mostra que o fracasso com o trabalho de leitura é perceptível em todos os níveis de ensino. Por isso, faz-se necessário atravessar as barreiras da própria formação docente que gera inconsistências na prática, considerando também a interação professor/leitor, na possibilidade de oferecer atividades para o leitor ler/reler, criando condições favoráveis ao desenvolvimento de sua competência leitora, consistindo na leitura como compreensão.

No entanto, temos de destacar com Silva T (1998) que a paisagem que temos de leitura é de um empobrecimento das possibilidades de leitura, com difíceis condições de produção tanto para alunos como para professores, especialmente dos professores que têm seu tempo reduzido para se dedicarem ao próprio estudo e leitura, além da falta de dinheiro para a compra de livros e pouco tempo para ter acesso à biblioteca, o corre-corre cotidiano

de uma instituição a outra, como outros fatores utilizados como mecanismos de impedimento de democratização do saber, o que acaba “oprimindo os professores e empobrecendo ao máximo as condições para o ensino qualitativo” (SILVA T, 1998, p. 17). Diante desse quadro, muitas vezes o profissional docente fica sem ferramentas propícias, como ingresso aos textos atualizados que permitiriam uma melhor percepção da realidade social em que vivem seus alunos e ele mesmo.

Silva T (1998a) explica ainda que os professores necessitam focar atenção com relação ao paternalismo na área da leitura, com especial olhar crítico com os programas nacionais de distribuição gratuita de livros, por isso, é preciso fazer uma crítica ao material disponibilizado para trabalhar com os estudantes da EJA que muitas vezes infantiliza e banaliza o sujeito, não levando em questão suas especificidades.

Por isso, Andraus e Santos (1999, p. 50) citam como alternativas para o desenvolvimento da leitura que “é preciso fornecer condições para que os professores participem de encontros, cursos, oficinas e tenham acesso às novas descobertas dos pesquisadores sobre leitura, para que saibam utilizar, desenvolver e orientar a leitura compreensiva e não mecânica”, o que realmente seria uma contribuição essencial para expansão da leitura em suas práticas nas salas de aula em qualquer modalidade. Adotar essa perspectiva emancipatória na formação de leitores não é tarefa fácil, basta ver as condições impostas pelo meio, mas tarefa imprescindível do docente comprometido com mudanças sociais, pois ocasiona para os submergidos em práticas educativas múltiplas questões, de acordo com Vóvio (2007) a primeira delas é a de reconhecer as práticas de leitura locais, pois.

[...] sabemos muito pouco sobre as práticas de leitura, sobre seu funcionamento em contextos diversos [...]. Portanto, conhecê-las e identificá-las exige trocar nossas lentes para observarmos os comos e os porquês das práticas de leitura que ocorrem em cada local, o modo como a escrita é usada e os para que, as maneiras como as pessoas se envolvem nessas práticas e como elas as significam (VÓVIO, 2007, p. 90).

O que envolve uma compreensão por parte do educador do contexto dos alunos; todavia, para promoção dessa leitura, o professor necessita ter conhecimentos para desenvolver seu trabalho pedagógico de modo significativo, sem esquecer que há um forte componente político e ideológico, ainda mais porque “essa é uma profissão difícil em nosso país: exige segurança, tranquilidade, equilíbrio, competência, compromisso e [...] é mal paga e pouco reconhecida socialmente” (ROMÃO, 2011, 92).

Por isso, é preciso uma reflexão na e sobre a ação docente para que sejam proporcionados meios de mudar a realidade posta que perpassam pela fragilização na formação de educadores, falta de uma carreira específica, ausência de políticas salariais e jornada de trabalho que seriam condizentes para superar o quadro que temos no trabalho e abordagem com a prática da leitura cotidianamente, oportunizando chances de reverter alguns desses entraves.

Oportunidades de formação mais específica que englobe os anseios e características dos Jovens e Adultos, com um conhecimento teórico e prático desse campo da educação; equiparação salarial que permita ao educador uma jornada de trabalho mais propícia ao desenvolvimento e envolvimento nas práticas de leitura com seus alunos com tempo e qualidade, entre outros ensejos.

2.6.1. Tensão: formação teórico/prática, inicial/continuada.

A discussão a respeito da formação teórico-prática tem sido muitas vezes deixada de lado no âmbito acadêmico e especialmente na prática. E as oportunidades de formação por vezes não são fornecidas e propiciadas aos professores, visto que na realidade das escolas, encontramos nas salas de aula, desde professores desprovidos de um aparato teórico sem base de sustentação de seu fazer pedagógico, como também aqueles que têm conhecimentos, mas na prática do trabalho diário não sabem adequar à realidade.

Por isso, Kuenzer (1999) explica que é necessário se considerar na formação dos professores, estudos e práticas de leitura que admitam uma apropriação das distintas formas de leitura e uma explanação da realidade, juntamente com os vários campos do conhecimento. A autora afirma ainda que essa nova pedagogia demanda que o professor seja muito mais do que um mero “animador”, sendo

[...] competente para expor, cativando a atenção do aluno. Ele precisará adquirir a necessária competência, para, com base nas leituras da realidade e no conhecimento dos saberes tácitos e experiências dos alunos, selecionar conteúdos, organizar situações de aprendizagem em que as interações entre aluno e o conhecimento se estabeleçam de modo a desenvolver as capacidades de leitura e interpretação do texto e da realidade, comunicação, análise, síntese, crítica, criação, trabalho em equipe, e assim por diante. (KUENZER, 1999, p. 171).

Tarefas nem um pouco fáceis, segundo a autora, pois o educador precisará estimular condições conjunturais para que os sujeitos caminhem do senso comum para uma conduta científica. Nesse sentido, Torres (2011) afirma que minimamente esses professores necessitam respeitar as condições culturais dos sujeitos jovens e dos adultos. Ler sobre a educação de adultos não é suficiente para mudanças no rumo desse percurso, sendo preciso entender, conhecer profundamente, pelo contato direto, a lógica do conhecimento popular, sua estrutura de pensamento em função da qual a alfabetização ou a aquisição de novos conhecimentos têm sentido.

Nessa perspectiva além da prática do que ocorre no dia a dia, Junior e Santos (1999) explicam que o professor necessita de teorias que possibilitem dá conta dos aspectos compreendidos no fenômeno da leitura, envolvendo uma relação direta entre teoria e prática. Porém, nota-se uma inadequada concepção nos próprios cursos de formação de educadores, no sentido de imprecisão de definição do que deve ser ensinado e abordado na formação teórica e a consequente relação com a prática, tão importante para a formação do educador e na inserção social dos alunos da EJA. Por isso, é recorrente ressaltar com Souza e Silva (2004) que é imprescindível implementar um currículo de formação que possa beneficiar a formação de professores leitores que aproximem os sujeitos da leitura e não reprodutores de conceitos e conteúdos que distancia os alunos do processo de leitura e por conseguinte da possibilidade de novos conhecimentos.

Por isso, faz-se necessário que o professor goste de ler, nesse sentido, é preciso redimensionar as práticas de formação que afetarão as práticas de leitura em sala de aula, por isso, há mais iniciativas a serem tomadas que poderiam auxiliar na iniciativa de mudanças como “a organização de cursos de aperfeiçoamento e formação continuada de professores; a realização de fóruns debates, em que os docentes possam discutir e trocar experiências; a criação de salas de leitura; a implantação e expansão de bibliotecas, de bairro e circulantes” (ANDRAUS e SANTOS, 1999, p. 47).

Como já foi dito, é importante a formação de um professor reflexivo, e promover essa formação é tarefa primeiramente da própria universidade com cursos favoráveis ao desenvolvimento desse educador que possa proporcionar a esse e com esse uma reflexão sobre a dimensão educativa, sobre seus conhecimentos e consequentemente sobre sua prática, por meio da formação inicial e continuada. A formação em nível superior é essencial, por isso, concordamos com Kuenzer (1999, p. 172) quando afirma que a formação do professor demandar o nível de graduação, pois,

[...] em face da complexificação da ação docente, ele precisará ser um profundo conhecedor da sociedade de seu tempo, das relações entre educação, economia e sociedade, dos conteúdos específicos, das formas de ensinar, e daquele que é a razão do seu trabalho: o aluno. E mais: graduação universitária, em face da necessária interface entre as diferentes áreas do conhecimento, ou seja, da necessária formação interdisciplinar que só uma universidade pode propiciar.

Além disso, a sociedade moderna exige desse profissional novas atribuições e demandas altas de formação e não podemos esquecer que há uma forte precarização do trabalho docente, desde seu espaço de atuação (escola), formação e condições de trabalho deficitário até o espaço social, extraescolar. Tem-se de um lado, a importância da formação desse educador em nível superior, mas de outro lado não podemos esquecer a citada inserção nos problemas sociais e políticos.

Uma vez que “o objetivo da formação é melhorar a qualidade de intervenção do educador, não apenas seu discurso” (BARRETO e BARRETO, 2011, p. 94); portanto, a formação tem de implicar mudanças no educador primeiramente, aprimorando seu trabalho no cotidiano, unindo teoria e prática, sem separação, uma vez que ambas andam juntas, mas se percebe que um grande equívoco na formação dos educadores tem sido esse afastamento. Essa visão carece ser superada, pois precisamos conciliar teoria e prática na formação do educador. O professor ao ser instigado, a ser questionador de sua própria prática no cotidiano escolar e correlacionar a teoria com a prática tende a desenvolver-se mais, contudo de acordo com Barreto e Barreto (2011, p. 96) essa não é uma prática comum, é, via de regra, a exceção, o desejável é que fossem proporcionados um desenvolvimento e prolongamento entre formação inicial e aperfeiçoamento da prática pedagógica no trabalho com leitura e com as demais questões educacionais.

Por isso, a formação desse professor mediador de leitura não deve se dar somente na formação inicial, levando em consideração que a finalidade da leitura é possibilitar a atualização quanto às modificações surgidas no contexto social, reconstruindo a sua prática pedagógica de acordo com as necessidades do momento histórico. Conhecer a realidade do alunado é tarefa mínima e a formação continuada precisa ser garantida sempre, visto que o bom trabalho com a leitura deve assegurar aos alunos que regressam a escola novos percursos que permitam ler de todas as formas, uma leitura contextualizada que vá além da palavra, uma verdadeira leitura palavra-mundo (FREIRE, 2011).

Mas podemos nos indagar como modificar a situação? Como o professor pode trabalhar a leitura em sala de aula? Uma primeira resposta é dada por Rangel (2005, p. 39)

quando pensa que “o exercício da educação dialógica, fortalecida por uma comunicação horizontalizada, em que o professor e aluno compartilhem experiências e conhecimentos, implica uma proposta de leitura que não pode ser entendida como objeto de consumo, rápida, tipo *fast-food*”. E continua esclarecendo que o professor pode e deve aproveitar-se de alguns artifícios e estratégias como a leitura individual e silenciosa antes de uma leitura oral e em grupo, para que possa se apropriar da compreensão do texto. Esses procedimentos podem favorecer o contato do texto com o aluno que tem direito e acesso ao saber, ao conhecimento amplo.

Além disso, o discurso e as propostas sempre proclamam a prioridade e importância do educador entender a Educação de Jovens e Adultos; nesse sentido, o professor da EJA tem, antes de tudo, um compromisso político com a educação e com um maior conhecimento teórico sobre o tema, como nos apontam teóricos como Freire (2011), Silva T (1998), Gadotti e Romão (2011) etc. Todavia, constata-se que

[...] o repertório de leitura do professor ou parou no tempo por falta de condições de atualização, ou nunca se formou ao longo de sua própria escolaridade. O ensino e a dinamização da leitura só avançarão por intermédio do trabalho do professor, o qual além de se posicionar como um leitor assíduo, crítico e competente, deverá entender realmente a complexidade do ato de ler (ANDRAUS e SANTOS, 1999, p.46).

Tarefa que não é simples, mas imprescindível para melhoramento do trabalho com o tema; contudo, não se pode colocar a responsabilidade totalmente nos professores, mas é necessário que este se posicione como sujeito crítico, para atender as demandas dos seus educandos. A prática constante e regular de leitura contribuirá para melhorar a qualidade de vida desses alunos, podendo mudar suas relações com as práticas culturais fora da sala de aula. Desse modo, não ficará presa ao contexto escolar, pedagógico, mas o extrapolará. Visto que as práticas culturais estão na rua, na família, na vida cotidiana, enfim, em todos os contextos sociais desses sujeitos, pois “[...] não há uma forma única nem um único modelo de educação; a escola não é o único lugar onde ela acontece e talvez nem seja o melhor; o ensino escolar não é a sua única prática e o professor profissional não é o seu único praticante” (BRANDÃO, 1981, p. 07 e 09).

Entretanto, a escola representa muitas vezes a via basal de contato e acesso à prática da leitura e da escrita a esses alunos/as. A escola tem promovido o contato com a leitura da palavra, mas somente esse contato não é essencial para originar um olhar reflexivo sobre o que esses sujeitos leem, pois muitas vezes os alunos não conseguem atribuir significado às mensagens que decodificam e deveriam fazer.

Mas é importante para atingir tal intuito uma mudança de atitude, de transformação de uma prática cultural “tradicional”, que concebe a leitura como decodificação para uma que leve em conta que ler é compreender. Para isso, faz-se imprescindível um conhecimento teórico e metodológico do ato de ler pelo educador, pois reconhecendo as características desse processo de forma mais complexa, poderão ser trazidos mais benefícios aos sujeitos jovens e adultos e por outro lado facilitaria, o próprio trabalho do educador com a prática.

Nesse sentido, é necessário, antes de tudo, levar em conta os conhecimentos prévios, as práticas culturais originárias desses alunos, visto que a leitura precisa fazer sentido para o sujeito leitor, partindo do local, concreto, para adentrar o texto e transpô-lo, numa relação texto/contexto que possibilite a compreensão. Entretanto, isso depende da concepção e do trabalho com a leitura em sala de aula, o que nos leva a investigar como está sendo abordada essa prática em sala de aula na modalidade da EJA no segundo segmento? Será que o trabalho leva em consideração temas importantes como conhecimento prévio, contexto, gêneros textuais e proporciona o salto do sujeito de modo consciente favorecendo a criticidade? É o que objetivamos analisar na prática de uma educadora em turmas da Educação de Jovens e Adultos. Dessa forma, no capítulo que se segue apresentamos os resultados da pesquisa, em que tentamos identificar como ocorre a abordagem com a prática da leitura por parte de uma educadora e qual a concepção que ela tem desse processo.

III – ENREDO DA PRÁTICA EM SALA DE AULA

Este capítulo tem como finalidade analisar os dados a respeito das práticas de leitura observadas em turmas da EJA no segundo segmento.

3. Revisitando a pesquisa:

Ressaltamos que existem muitos aspectos a serem observados quando se trata do tema leitura, com uma infinidade de possibilidades investigativas, por isso optamos por uma delas, sendo assim, no trabalho elegemos, dentre tantos outros, um aspecto para observar o trabalho com leitura: analisar as práticas de leitura adotadas por uma professora de Língua Portuguesa, em turmas da EJA no segundo segmento.

3.1. Análise dos dados

Para entrarmos em sala de aula adotamos a pesquisa qualitativa, na perspectiva de estudo de caso. Para colhermos os dados utilizamos além da observação, a aplicação de questionários com a docente e os discentes e entrevista semiestruturada com a educadora para responder aos objetivos da pesquisa. Entre eles, buscou-se avaliar a concepção de leitura subjacente às práticas de leitura desenvolvidas pela professora; ponderando se as práticas de leitura proporcionadas aos sujeitos estavam vinculadas aos contextos socioculturais que ocorrem fora do contexto escolar, examinar ainda se o professor da EJA trabalha os gêneros textuais em sala, entre outros objetivos.

Com bases nesses objetivos e observando as aulas, percebeu-se, logo de início, que circulava na escola um discurso recorrente sobre a valorização e importância da leitura, discurso como “*quem não lê, não sabe nada*”, “*quem não lê, quem não estuda, não será ninguém*”, continuamente presente na fala dos gestores escolares: diretora, coordenadora e professores ao se referirem à indisciplina e não participação dos alunos. Outro discurso muito presente era o de descrença nas potencialidades dos alunos com relação à aprendizagem de leitura, e nas ideias cristalizadas e tomadas como máxima, expressões essas proferidas constantemente pelos envolvidos na instituição, tais como:

_____. Os alunos leem pouco e mal

_____. Os alunos não sabem distinguir o que é a ideia central do texto, o essencial nos textos que leem.

Julgamentos esses que dificultam o andamento de um possível trabalho por um viés mais crítico da leitura, visto que acabava limitando os sujeitos, pois muitos desses mecanismos educacionais de reforço de estereótipos na prática competem para a exclusão dos jovens e adultos de contextos de discussão mais críticos na sala de aula e fora dela.

Partindo para a observação da prática, logo na primeira aula, a professora trabalhou o texto: “Criança e consumo”⁷ e passou uma atividade sobre sujeito e predicado, observando a segunda aula pudemos perceber que era um texto mais voltado ao público infantil, já que se tratava de um escrito sobre “criança e consumo”, apesar de haver possibilidade de ser trabalhado na EJA com um novo enfoque, como em um debate sobre a questão do consumo infantil atualmente, mas a abordagem não foi destinada aos aspectos críticos da informação, mas com intuito de exploração de trabalho de cunho gramatical. Percebemos que não só a escolha desse primeiro texto como os demais que exploraremos tem forte relação com o público infantil, fato explicável pelos anos de trabalho da educadora com esse nível de ensino e que, ao trabalhar pela primeira vez com o público da EJA, acabou por transpor os mesmos textos e a abordagem de uma realidade para outra.

Nas duas aulas seguintes, a educadora não cogitou nenhum texto específico, apenas atividades gramaticais. Mas na quarta aula, a educadora preparou um texto para trabalhar leitura, utilizando a mesma aula no 6º e 7º períodos, só não usou nas duas turmas do 5º período. Descreveremos uma das aulas toda, visto que esta foi a “aula de leitura” preparada pela educadora, e durante as análises abordaremos alguns itens que surgem.

Assim, no quarto dia de observação, o gênero textual abordado foi literatura de cordel. Nessa aula presenciamos o primeiro trabalho com a leitura propriamente dita pela professora; essa aula que descrevemos foi na turma do 6º período, embora tenha abordado o mesmo texto no 7º período. O gênero foi literatura de cordel, o texto trabalhado foi “O carro de Everaldo” que denominaremos de T1. Descreveremos a exploração dessa aula, pois a própria educadora declarou que essa seria a aula de leitura preparada

⁷ Não dispomos desse texto, por não observamos essa aula, pois como era o primeiro dia da educadora com os alunos, ela sugeriu que começássemos na aula seguinte.

especificamente para a turma do 6º período. Mas durante as análises apresentaremos outros textos trabalhados.

Por meio de material fotocopiado, um pequeno livro de cordel, a educadora orientou que os discentes fizessem inicialmente uma leitura silenciosa, o que é uma importante estratégia para o aluno se familiarizar com o texto. Depois indagou qual a linguagem do texto, se era culta ou informal, e ao indicarem que era informal, ela perguntou por quê. Mas como os alunos não responderam, ela informou que era porque era simples. Continuando a exploração do trabalho ela acionou os conhecimentos prévios dos alunos quanto ao gênero cordel, fazendo uma predição com os alunos:

P_____ Quem já conhece ou ouviu falar de algum escrito de cordel? Quem conhece “Zé da Luz” que escreveu “As três muié”?

N⁸_____ A professora, no entanto, não explicou o gênero cordel, nem falou sobre seus objetivos. E continuou a explanação:

P_____ A beleza do poema está no modo de ler. Vocês não têm a singeleza, a motivação de ler. Vejam como é diferente ler com entonação (lê pausadamente, em voz alta).

A professora declamou o texto. Ao término pediu que um aluno lesse um trecho, surgiu o seguinte diálogo:

P_____ leia!

A¹_____ sei não ler professora.

P_____ então vou botar você no 5º período...

A¹_____ tá bom... Leio professora.

N_____ O aluno leu em tom bem baixo, e a professora o incentivou “beleza gostei”. A educadora resolveu mudar a tática e colocou os alunos em círculo e foi indicando alunos para lerem. Uma aluna ficou com vergonha de ler e a professora foi categórica mais uma vez: “vai ter de ler”. Essa imposição nos indica certo autoritarismo, como na ameaça de colocar o aluno num período anterior que descrevemos acima. A aluna também lê baixo e outra estudante se recusou a ler e mais uma vez a fala da professora se impõe:

P_____ bonequinha... leia!

A²_____ não quero ler!

⁸ Narrador.

N_____ A discente não queria, mas teve de ler, outros alunos reclamaram que não iriam ler, alguns preferiram sair da sala, outros conversavam. Depois da leitura individual a professora informou o próximo passo:

P_____ já já quero a turma inteira lendo comigo.

N_____ A professora propôs, dessa forma, uma leitura coletiva, mas persistiu explorando a leitura individual. Os alunos seguiram lendo baixinho e as discussões prosseguem:

A³_____ não quero ler.

P_____ a gente não faz só o que quer não.

A³_____ não vou ler. (em tom nervoso)

N_____ E não leu, mas a professora afirmou:

P_____ você vai ler no final. Eu vou parar nele.

N_____ Outros alunos foram indicados para ler. Mas quando uma aluna estava lendo foi interrompida por outra que estava conversando, e a professora interviu:

P_____ cala a boca menina! Deixa a outra ler. Isso é falta de educação.

N_____ E aproveitou o momento para informar que

P_____ eu vou ler o poema para ver se vocês entendem um pouco, depois vamos ler coletivamente.

N_____ E indicou o que denomina ser o verdadeiro modo de ler

P_____ para ler preciso me posicionar bem na cadeira, para a voz sair bem.

N_____ E declamou todo o texto trabalhado, com todos os aspectos que já havia indicado. Ao concluir a leitura indagou:

P_____ gostaram ou não gostaram?

T(a)⁹: _____ gostamos!

P_____ perceberam?

P_____ do que fala mesmo a narrativa? É do Everaldo?

T(a)_____ do Everaldo!

⁹ T(a). Todos os alunos responderam

P_____ do carro dele...

N_____ Em sequência, começou a leitura coletiva, mas ninguém leu junto. Então a educadora mudou a estratégia separando as meninas para lerem com ela e os meninos para lerem sozinhos. A professora começou a ler com as meninas que acompanharam a leitura em voz alta, mas quando foi a vez dos meninos esses ficaram calados. Como o procedimento não surtiu efeito, ela mudou de repente de procedimento e perguntou:

P_____ existe algum vocabulário que para vocês é diferente? Na página 07 “Fura barreira” o que é?

N_____ Com o total silêncio dos alunos, ela mesma respondeu:

P_____ no texto ele diz que é esse bichinho (mostra a ilustração)

N_____ E continuou

P_____ tem alguma coisa que gostariam de perguntar, algo estranho?

N_____ Os alunos permaneceram calados. A professora insistiu:

P_____ o que vocês acharam dessa narrativa? Comentários?

A¹_____ achei interessante!

P_____ por quê?

A¹_____ porque fala de como é o carro

A²_____ achei bom!

P_____ certo. Agora observem ai direitinho e me digam por que esse texto tem linguagem coloquial, informal, simples. Existem outras palavras mal redigidas?

A³_____ zuada

P_____ que deve ser zoada, bagunça, sacolejo. Você não pega um livro do século XX que fala isso. Por que ele fala assim? Para chamar atenção, tornar cotidiano.

N_____ E prosseguindo indagou: que outro título os alunos dariam. Surgiram sugestões como: “a bagunça; a fuxiqueira, Everaldo em dia de feira”. Mas a professora indica:

P_____ poderia dizer bagaceira? Podia né?

N_____ E explicou que essa narrativa comum na literatura de cordel apresenta rimas e indagou aos alunos o que é rima, respondendo por ela mesma que são palavras que

combinam. Em seguida, a professora passou um exercício para completar com as palavras que rimavam no texto. E prosseguiu:

Se eu tenho rima eu tenho estrofe. O que é? Cada linha eu chamo de verso, os versos formam uma estrofe, que é um grupo de versos. Coloquem ai para vocês lembrarem, aprenderem na primeira página. Ainda na primeira página vocês vão circular, grifar as palavras volante, adiante para destacar as rimas.

N_____ A professora mandou fazer o mesmo procedimento no restante do cordel. Nesse momento surgiu uma história de leitura da professora, pois ela explicou que:

[...] Ah será que eu vou poder falar do Zé da Luz? Eu fui entrar em contato com essas leituras durante a formatura. O escritor usa muitos pseudônimos, ele conta uma história engraçada que fala de três mulheres, vocês vão conhecer a verdadeira poesia matuta, mas vou deixar vocês saberem para prestar atenção em mim.

Dando andamento a aula, ela avançou declamando que “e o Zé da Luz dizia assim”... E ela contou a história “As Flô de Puxinanã” (anexo T9). Terminando ela diz que é essa era uma história

P_____ Muito interessante que eles contam do interior dele e eu nem ganho palmas?

N_____ Os alunos aplaudiram a professora e ela prosseguiu fazendo algumas perguntas.

E antes de passar a atividade, informou novamente que o texto tinha uma linguagem informal, coloquial e pediu que fizessem uma capa para ilustrar o texto. As orientações foram: escrever outro título para a narrativa, identificar quantas estrofes que havia no poema, destacar as palavras que rimavam, identificar o personagem principal e a ideia central do texto. Depois da atividade a professora informou:

P_____ deixem eu dar uma olhadinha, para ver se alcançaram o mesmo objetivo, meus bonequinhos e bonequinhos, bonecos de porcelana.

N_____ Nesse momento, a professora começou a circular pela sala conferindo as respostas. Como alguns alunos não haviam respondido ou não atingido o intuito da professora, ela desabafou:

P_____ tá ruim colegas! Sofri tanto para dar essa aula...

E depois de corrigir no quadro as questões, ela finalizou indagando:

P_____ alguma perguntinha minhas criancinhas?

Ninguém se habilitou a perguntar e assim terminou a aula.

Percebemos que, de início, as perguntas feitas pela professora foram apropriadas, mas ela se perdeu ao não explicar o que seria o gênero cordel, pois os alunos não conheciam o exemplar, apesar de associarem à novela “Cordel encantado”, mas a educadora não utilizou esse conhecimento prévio para explorar o gênero abordado. Ademais, com base nessa aula, é possível perceber que o espaço proposto à leitura nas aulas de língua portuguesa deixou a prenunciar que as perspectivas de formação de leitores ficaram reduzidas às atividades específicas como nesse dia ou noutro, com uma aula programada, pois na maioria das aulas ou a leitura estava longínqua da prática, ou era utilizada para que se pudesse ensinar o conteúdo da gramática e não trabalhar o sentido em si, embora alguns textos adotados e a abordagem se mostrassem interessantes. Apresentamos a seguir, alguns textos trabalhados nas aulas na disposição do texto e outros em anexos, com descrição e atividades propostas para analisarmos posteriormente.

Depois de explorar aulas gramaticais sobre verbo, a educadora começou o assunto preposição; para isso, deu o conceito sobre o tema, apresentou um quadro com as preposições, sua classificação, as locuções prepositivas e aplicou uma atividade relacionada ao assunto e depois escreveu no quadro o texto posterior, com a seguinte descrição: *Vamos lá? Leia o pequeno texto abaixo e responda as questões propostas, ok?*

Figura T2:

<p>Altos e baixos</p> <p>Um homem apaixonado pelo céu andava o tempo todo de rosto para cima a contemplar as nuvens e o brilho distante das estrelas.</p> <p>Nesse embevecimento, não viu uma trave contra a qual topou violentamente com a testa. Um amigo zombou da sua distração, dizendo que quem só quer ver estrelas acaba vendo as “estrelas” que não quer.</p> <p>Espírito previdente, esse amigo vivia de olhos no chão, atento a cada coisa do caminho. Por isso, não pode ter sequer um vislumbre da maravilhosa fulguração do meteoro que lhe esmagou a cabeça.</p>

Fonte: observação da aula

E na exploração do texto foram solicitadas as seguintes atividades: circular as preposições do texto, justificar um trecho e depois grifar as preposições que encontrar nele, grifar as palavras desconhecidas do texto e consultar o dicionário escrevendo seus

significados. Já noutra aula de reposição, a professora abordou os tipos de sujeitos, com uma revisão para a prova, o texto utilizado foi “Laços de amizade” (figura 2), esse texto foi trabalhado e escrito em todas as turmas, sendo que em cada uma das turmas os trechos usados foram diferentes, mostramos aqui o texto completo e as atividades propostas.

Figura T3:

Laços de amizade
Estrelas com brilhos distintos Piscam ao anoitecer Revelam amizade Quanta saudade!
Flores sempre existem Sorriso pelo ar Descontração de um sincero amigo Pela graça a conversar
Cada nó uma amizade Cada amizade um nó Nos laços que se eternizam Um laço só.
Uma joia, Um cristal, Amizade quebrada Jamais será igual
Em quitanda não se compra e Na feira também não. Lugar nenhum desse mundo Onde encontrá-la, então? Lá bem dentro do coração.
Regue com muito cuidado Ela é flor preciosa Cada cheiro uma fragrância Cada fragrância uma flor Deus abençoe as amizades Na singeleza do amor.

Fonte: observação das aulas.

A atividade proposta para o texto foi: “leia com atenção o poema Laços de amizade, em seguida responda ao que está proposto abaixo, ok?” A educadora solicitou que nos versos indicados por ela fosse marcada a alternativa que aludia o tipo de sujeito, depois pediu que encontrassem na 2ª estrofe uma preposição, destacando-a. No sétimo período foram feitas outras perguntas: como: quem gostou? De que fala o poema? O poeta

faz uma comparação no poema, que comparação é essa? Por quê? E ainda pediu para circular e classificar os artigos do poema e os verbos de primeira conjugação. E no quinto período foi pedido que os alunos atribuíssem outro título ao poema, fazendo um pequeno comentário do poema lido com estrofes e versos. Os alunos foram orientados ainda para ler o poema, alguns leram com dificuldade decodificando, outros se recusaram a ler. Nessa aula a professora percebendo o modo de ler dos alunos indicou novamente que:

P_____. O poema só tem sentido quando você lê com entonação, com sentido.

E indagou:

P_____. Do que o poema fala mesmo? Porque ele compara uma amizade com a flor? Vocês têm amigos? Ou colegas?

E assim terminou mais uma aula. Já no 7º período abordou o texto Janeiro com o pretexto para o estudo de verbo, para isso propôs:

Figura T4: Estudo do verbo: Vamos ler o poema abaixo?

<p>Janeiro</p> <p>Janeiro vai Janeiro vem Pingente celeste Vou dar ao meu bem.</p> <p>Janeiro ia Janeiro vinha Panela no fogo Pirão de farinha.</p> <p>Janeiro vem Janeiro vai O galo canta E a cara cai.</p> <p>Janeiro sai Janeiro entra Num dia chega E no outro senta.</p> <p>Janeiro vem Janeiro passa Fogo de palha Nuvem de fumaça.</p>
--

Depois de copiar o texto, pediu que os alunos identificassem os verbos, grifando-os, que escrevessem algumas palavras na forma verbal do infinitivo e registrarem outro (s) verbo (s) da 1ª conjugação. Logo após as atividades, propôs uma leitura individual e depois as meninas e meninos leram de modo alternado. Posteriormente indagou:

P_____. Do que fala esse poema? Do que dá pra gente a ideia de brevidade? Qual a ideia que o poeta passa pra gente?

Ainda na exploração do texto, ela propõe uma interpretação do poema, com as seguintes perguntas:

- a- De que fala o poema?
- b- Em sua opinião, porque o poeta fala tanto sobre o mês de janeiro?
- c- Resuma, em um único vocábulo o poema.
- d- Numere as estrofes. Em seguida, escolha a que você acha mais interessante.
- e- Existem rimas no poema? Escreva versos que rimam.
- f- Quantas estrofes tem o poema?

Noutro trabalho com verbos no 7º período que abordou tempos verbais, modo, formas nominais, classificação, conjugação, a professora apresentou o texto seguinte e a atividade:

Figura T5. Vamos conhecer João?

João

João chega cedinho na escola! Ele acorda às 5:00 da manhã, toma seu banho e come um sanduiche que sua mãe deixa preparado junto com uma xícara de leite bem quentinho!

É provável que ele precise de um lanche até a hora do almoço.

Finalmente, às 6:15, João chega à escola.

Fonte: observação das aulas.

Ao fazer a pergunta acima um dos alunos retruca:

A¹_____. E quem não quiser conhecer João?

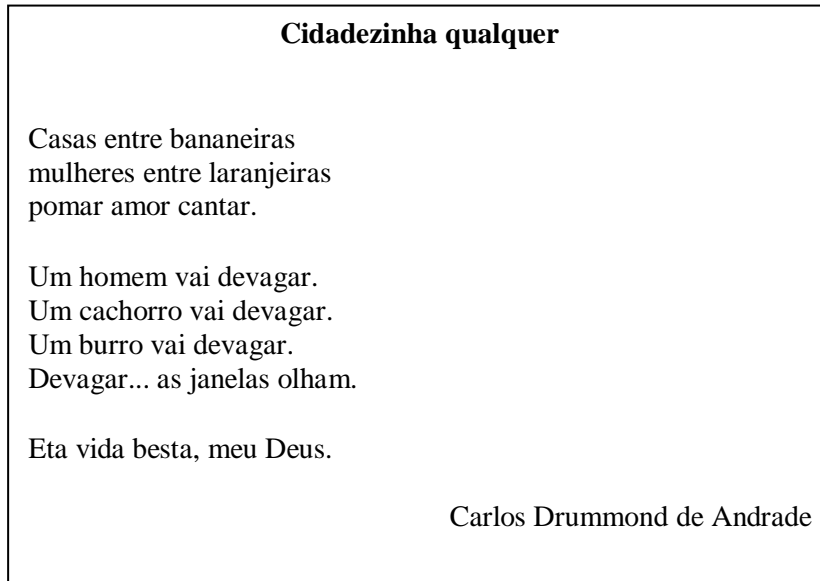
P_____. Vai conhecer do mesmo jeito.

E depois de escrever o texto, ela passou como atividade que os alunos encontrassem no texto 02 verbos que indicassem ação e que os circulassem. Depois, deveriam escolher o

tempo verbal das frases e grifar um verbo que indicasse estado no texto. Depois de responder a atividade ela encerrou a aula.

No 6º período a educadora trabalhou o Poema: Cidadezinha de Mário Quintana, mas não explorou as ideias do texto, o que os alunos compreenderam, mas aspectos gramaticais apenas.

Figura T6:



Fonte: observação das aulas.

Esses foram alguns textos utilizados pela educadora. Com o intuito de analisar a abordagem dada ao trabalho com leitura pela professora nomeamos alguns aspectos que apareceram de forma mais expressiva e frequente no exercício de leitura, que revelam as práticas de leitura da docente. Analisaremos inicialmente as concepções de leitura da professora, para depois termos considerações sobre alguns itens surgidos para análise.

3.2. Concepções de leitura: implícita e explícita na prática

Direcionando o nosso olhar para a realidade, por meio da análise da prática do trabalho da professora, e de acordo com os textos trabalhados e que mostramos no decorrer do trabalho, percebemos claramente que a concepção de leitura praticada não está em harmonia com a concepção sociointeracionista, que pondera a leitura como uma prática social. Na verdade, a postura da professora frente à leitura aproxima-se muito mais ora do modelo estruturalista de leitura, ora da concepção tradicional, conforme mostramos no

segundo capítulo, pois o que era mais abordado era o sentido único do texto, a apreensão das ideias do autor, a constante oralização da leitura como aspecto mais realçado e a leitura utilizada para as análises linguísticas.

Na disposição da concepção de leitura da professora estavam dois componentes fundamentais: o aluno tem de decifrar o código escrito fluentemente, especialmente oralizar em “alto e bom tom” e, por conseguinte aplicar as regras gramaticais nas atividades propostas. Em seu discurso e durante as atividades escolares encontramos subsídios que mostram essa visão de leitura, como nas vezes que a educadora solicitava ao aluno questões objetivas como transcrição, decodificação e reprodução, como por meio de perguntas e afirmações do tipo:

“o que ao autor quer dizer?”

“qual a ideia central do texto”

“[...] Deixa eu dar uma olhadinha para ver se alcançaram o mesmo objetivo”
(afirmativa feita após passar as atividades antes de corrigir).

Perguntas essas que são válidas para a compreensão dos textos, mas o texto não deve se esgotar nessas questões unicamente. Visto que, decorrente desse trabalho com a leitura, os alunos demonstravam pouco interesse nas aulas, estavam sempre apostos a copiar, e na maioria das perguntas feitas pela docente, os alunos não se manifestavam, o que fazia a professora impor que discorressem sobre o assunto, notou-se assim, certa correlação de poder no fazer pedagógico, funcionando por certa imposição.

Com relação às atividades de leitura, Marcuschi (2008) afirma ser o modelo estruturalista de leitura o mais encontrado em muitas atividades escolares, especialmente no livro didático (doravante LD), embora inicialmente a professora não utilizasse o LD, em virtude do atraso na entrega dos mesmos as suas atividades caminhavam na mesma perspectiva, por não existir inúmeras vezes uma correlação entre os textos da escola e o mundo social e cotidiano desses sujeitos, apesar da pretensão e preocupação em fazer os alunos aprenderem.

Dessa forma, após a observação das aulas da professora, constata-se que a concepção de leitura propagada nas aulas e nas atividades de abordagem de leitura apresenta implicações para o desenvolvimento e formação dos educandos tanto como leitores, quanto como sujeitos sociais. A concepção de linguagem como expressão do pensamento e, por conseguinte de leitura na perspectiva do autor ficou perceptível na prática observada, pela preocupação maior da professora com a leitura vozeada, focada na

oralização do texto escrito. Percebe-se que a visão é de que o bom leitor seria aquele que se aproxima da leitura modelar da educadora.

De maneira geral, versa-se por uma leitura automática, dando preferência aos procedimentos de boa dicção e uso da linguagem, destacando a postura, o ritmo, a pausa. Procedimentos esses adotados pela educadora que são adequados para alguns gêneros trabalhados (cordel, poesia), mas que não se correlacionam com aspectos mais críticos da leitura e com outros gêneros textuais. Pois o leitor deveria saber se colocar frente aos diferentes gêneros que encontra, visto que os textos possuem tipos distintos de organização e de linguagem. Segundo Silva T (2013) seria necessária uma maior flexibilidade, pois ler determinados livros demandam diferentes modos e abordagens de leitura. O que precisa ser revisto é a, excessiva valorização dos elementos formais, como já citamos: dicção, pontuação, entonação, velocidade, etc. Em prol de uma leitura compreensiva que promova uma interação leitor-texto.

O trabalho com leitura ancorada na visão de língua como código orientada pela concepção estruturalista da língua, de base saussuriana esteve presente, pois por vezes a prática da leitura como reprodução de ideias contidas no texto e oralização/decodificação do mesmo ficou visível. Sob essa concepção teórica, as atividades propostas pela educadora de interpretação em sala de aula se guiavam a partir de questionamentos como os já citados: “Qual o título do texto?”; “Quantas rimas tem o texto?”; “Quem são os personagens principais da história?”, etc. Questões estas que foram corriqueiras na prática, e embora necessárias em alguns casos não poderiam ser únicas.

Mas embora notemos na sua prática mais fortemente às concepções citadas: tradicional e estruturalista de leitura, em uma das aulas a professora abordou os textos de forma diferente, de forma mais crítica e reflexiva. Essa aula ocorreu no sétimo período quando a professora utilizou três tirinhas do Smilingüido, (cujos anexos não foram disponibilizados em virtude da quantidade) para fazer uma atividade relacionada com os textos. A indicação foi de que cada aluno lesse um pouquinho e depois respondesse as propostas de atividades. Nessas atividades, os alunos deveriam dar um título a cada texto, escolhendo uma tirinha e comentando com suas próprias palavras, e depois relacionar o que existia em comum entre as tirinhas e ainda criar um texto semelhante. Na exploração dos textos dessa aula não houve pretexto para o trabalho com a gramática e os alunos se mostraram mais envolvidos no estudo textual.

O panorama demonstrado até aqui condensa a visão de leitura pela professora que enfocava mais no conteúdo e apreensão de conteúdos gramaticais do que numa leitura de ligação entre texto/contexto, realidade social desses sujeitos jovens e adultos. O modelo de leitor que prevalece na visão da professora é aquele que se mostra bem em sala de aula, no desenvolvimento das atividades de leitura.

Já a postura da professora na entrevista demonstrou uma concepção de leitura mais expressiva e investida, apesar de pouco abrangente. Perguntada o que entendia por leitura, a educadora deu a seguinte resposta “*ler é interpretar imagens, sinais, conceitos e textos de modo geral*”, porém não colocou esse conceito em prática na exploração dos textos nas suas aulas. E apesar de ser formada em Língua Portuguesa, desconhece as concepções teóricas de leitura, mas as aplica cotidianamente. A professora afirmou que fazia tempo que as estudou e por isso não se lembrava delas, mas considera que a leitura contribui para a promoção da aprendizagem do aluno dentro e fora da escola, embora não pratique isso no cotidiano escolar. Assim, tem-se, de um lado, a concepção de leitura praticada pela professora em sala de aula que idealiza o aluno, e de outro lado, a concepção divulgada por essa educadora na entrevista que põe o aluno numa expectativa mais ativa e convertida para o texto de uso social e seu contexto.

Alguns elementos decorrentes, inclusive, desse modo de concepção de leitura que poderíamos denominar “itens” da prática apareceram no fazer cotidiano da professora investigada, que revelam as práticas culturais desse espaço e a prática de leitura da educadora. Com o intuito de estudar essas práticas de leitura mais amplamente, a análise foi dividida em campos específicos que mostram as práticas de leitura da docente, as quais serão apresentadas a seguir.

3.3. Melhor modo de ler e leitura imposição

Um campo que apareceu na análise do trabalho foi o modo de leitura da educadora. E sabemos que nas práticas culturais em ambiente escolar é sempre possível ver e analisar tipos de comportamentos culturais de reprodução e manutenção de comportamentos e transmissão dos modos de agir perante a leitura, tidos como melhores, ou superiores. O que ficou visível na observação da prática diária quando a professora denominava o que considerava o verdadeiro modo de ler, tido como “correto”, que é aquele “*com entonação de voz, respiração, singeleza, pausa, ritmo, modo de sentar diferenciado, que influenciam*

a maneira de ler”. No seu trabalho com a prática da leitura, eram constantes as cobranças quanto a estes aspectos, o que acabava bloqueando os alunos quando solicitados que lessem. Essas cobranças não eram aplicadas somente quando eram trabalhados textos poéticos que exigem todos esses procedimentos, mas de maneira geral, inclusive essas cobranças aparecem tanto na aplicação da entrevista quanto no questionário com a professora.

Observamos, pela descrição e exploração de algumas aulas, que existe uma concepção de boa prática de leitura relativa à existência de uma proliferação do que seja o “bom leitor”, cuja ênfase recai na entonação, no ritmo, na pausa, na singeleza durante o ato de ler, elementos considerados importantes para uma adequada prática de leitura pela educadora e que são importantes, mas não únicos para o desenvolvimento de leitores críticos.

Como podemos ver em T1 quando a professora solicita que os alunos leiam o texto da literatura de cordel primeiramente e depois ela interrompe e comenta: “*a beleza do poema está no modo de ler. Vocês não têm a singeleza, a motivação de ler. Vejam como é diferente ler com entonação*” e lê pausadamente, em voz alta, e em T3 quando volta a reafirmar que “*O poema só tem sentido quando você ler com entonação, com sentido*” e ler novamente para os alunos para mostrar o modo de ler que considera mais adequado ao poema.

Essa prática de leitura é ressaltada ainda ao analisarmos outro trecho em T1 em que a professora, notando o não interesse dos alunos na leitura, decide mostrar como é lê e afirma: “*para ler preciso me posicionar bem na cadeira, para a voz sair bem*” e ainda quando declama o cordel “As flô de Puxinanã” (anexo T8) para demonstrar como deveriam ler. Percebe-se assim, que no discurso ganha destaque a desenvoltura do “modelo de ler”, considerando o ângulo da estética, da fruição, com forte influência da oralidade. Elementos que são necessários aos gêneros trabalhados. Especialmente o cordel que pede uma leitura oralizada. Assim, a professora lê os poemas com gestos corporais, com expressões, contando por vezes oralmente toda uma narrativa que fez parte de sua vivência acadêmica e pessoal revelando sua prática de leitura antes mesmo do seu trabalho em sala de aula.

Essa marca de melhor modo de ler reaparece na aplicação do questionário, pois quando indagada que critérios utilizava para fazer a avaliação dos alunos com relação à leitura a educadora expõe que “*a observação diária e acompanhamento do desenvolvimento do aluno com relação aos elementos avaliativos da leitura. Exemplos:*

entonação adequada, ritmo, respeito a pontuação, fluência, etc". Entende-se que ela advoga a esses elementos centralidade na sua prática avaliativa de leitura independente do gênero e em nenhum momento cita a compreensão ou atribuição de sentido como procedimento ou item de avaliação de leitura.

Outra característica durante o enfoque do ato de ler pela professora que decorre da sua concepção do melhor "modo de ler" é solicitar que o aluno leia em voz alta ao menos um dos trechos solicitados, mesmo que este não quisesse, como se tem na exploração de leitura que aparece de maneira constante em T1 e em outros textos em que a educadora é muitas vezes impositiva quando os alunos se recusam a fazer esse tipo de leitura, e por isso, constantes conflitos surgiram no decorrer das aulas. No seu trabalho, talvez ela não perceba que se faria importante expandir as possibilidades de trabalho com essa prática, especialmente no estabelecimento de uma leitura mais crítica que adentrasse o muro da escola e pudesse propiciar uma relação mais harmônica, despertando a vontade, o gosto pela leitura no discente.

Diante dos textos usados nas aulas percebemos que os procedimentos didáticos no trabalho com a leitura se condensam em leitura silenciosa, leitura em voz alta e por último uma leitura coletiva e à preocupação em explicar a distinção entre rimas, estrofes, versos, reportando a uma escolarização da leitura, pois o objetivo não é a beleza, o sentido do texto, mas uma leitura voltada para identificação das rimas, dos versos, do gênero a que pertence o texto, entre outros elementos. Assim, podemos ver mais claramente que, embora os textos sejam objeto de estudo, por vezes não são assumidos como item de sentido para os sujeitos.

3.3.1.1. Modelo de leitura da educadora

Nesse processo de ensino de leitura, vale lembrar também que o professor tem uma série de informações acumuladas antecedentes, advindas do mundo e da cultura erudita a que tem acesso, enquanto que os alunos muitas vezes estão entrando em contato pela primeira vez com determinado conteúdo até mesmo por serem originários de meios socioeconômicos ditos desfavorecidos, o que estabelece distintos e diversos contatos com o texto, assim,

[...] é, muitas vezes, essa diferença entre histórias de leituras de professores e alunos que os aparta definitivamente do momento de abordagem dos textos em sala de aula. Inconsciente do processo que se deu consigo, o professor orienta o aluno a procurar tudo o que se pode compreender num texto, no texto propriamente dito, e enquanto isso, faz o trajeto inverso: traz tudo que conhece de fora para o texto e preenche os intervalos, conseguindo, por isso, atingir um grau de compreensão maior que o dos alunos (SILVA M, 1999, p.20).

A professora dispõe de conhecimentos enciclopédicos, de mundo, gramaticais, entre outros, que a leva a perceber elementos que talvez o aluno ainda não esteja a ponto de apreender, em virtude de certos conhecimentos prévios exigidos para esse fim, mas a limitação não pode ser determinante, visto que os alunos são capazes de enxergar elementos que ela julgava serem incapazes, apesar de que o professor pode auxiliar o aluno a ver coisas no texto que ainda não tem possibilidade. Mas não pode responder por eles como ocorreu no decorrer de sua prática de leitura, como na exploração das atividades, em que na maioria das vezes, acabava respondendo antes dos alunos.

Exemplo desse procedimento encontramos ao trabalhar com o texto T1 quando ela indagou aos alunos se existiam outras palavras mal redigidas no texto, quando um aluno citou “zuada” ela não explorou seus conhecimentos prévios a respeito do termo e foi logo informando que deve ser “zoada, bagunça, sacolejo”, e logo em seguida perguntou por que o autor falava assim, e antes de qualquer possibilidade de retorno dos alunos respondeu que é “para chamar atenção, tornar cotidiano”.

Outro exemplo dessa metodologia, localizamos no trabalho com o texto T3 Laços de amizade, em que a professora indagou: do que o poema fala mesmo? Porque ele compara uma amizade com a flor? E antes de os alunos responderem, ela mesma expõe que a flor deve ser regada, adubada, cuidada, a amizade também exige cuidado, senão morre igual a uma flor. E prossegue com mais indagações, dessa vez ela deixa um aluno responder se tem amigos, ao passo que ele afirmou:

A¹ _____. Pra mim amigo é aquele que você conta os segredos, por isso, só tenho colegas.

Mas a educadora não levou adiante a discussão sobre o tema e não explorou essa afirmação. Outro exemplo dessa prática encontra-se em T4 em que a educadora responde novamente as indagações, agora do poema Janeiro. A pergunta feita foi: do que fala esse poema? Do que dá pra gente a ideia de brevidade? Qual a ideia que o poeta passa pra gente? Mais uma vez sem permitir ao aluno a ativação do seu conhecimento prévio e debate do texto ao fim das perguntas afirma: “passa pra gente a ideia de algo passageiro”.

A professora algumas vezes não incentivava os conhecimentos prévios dos alunos e respondia antes deles e muitas vezes eles não conseguiam estabelecer os núcleos, apresentando dificuldades na compreensão, tanto em nível de “decodificação”, quanto de entendimento, ou seja, da leitura propriamente dita, como em T3 ao lerem e terem dificuldades, e quando são indagados sobre a comparação que o poeta faz no poema e o porquê, os alunos não responderam por terem dificuldades. Dificuldades essas que podem ser determinadas tanto pelo texto, como pelo leitor que possui poucos conhecimentos linguísticos e enciclopédicos que são necessários ao ato de ler.

Na perspectiva de modelo de leitura da professora, há um trabalho pedagogicamente incompatível com as especificidades dos sujeitos da EJA, por reproduzir o mesmo trabalho do ensino regular, fruto talvez de anos dedicados a esse público do denominado “ensino regular”, e ao se deparar pela primeira vez com os alunos da EJA, a professora acabou reportando o tratamento dado às crianças, inclusive com a linguagem voltada para esse público, conforme vimos durante as aulas, ora para chamar a atenção dos alunos, no intento de tentar sensibilizá-los para se concentrarem na aula, ora para tentar manter a disciplina e mais especialmente no intuito de criar um clima mais afetivo. Embora ofereça com as demonstrações de modo de tratamento certo tom de carinho, o tratamento não agradou aos alunos, na medida em que acabava sendo usadas expressões infantilizadas que não condiziam com as especificidades dos alunos, como:

_____. P- Minhas bonequinhas e meus bonequinhos.

_____. P- Meus bonecos de porcelana

_____. P- Meus fofinhos, meus amores.

Tratamento esse que embora remeta a tentativa de estabelecer uma ligação mais carinhosa é impróprio para estabelecer um contato com os jovens e adultos que estão em momentos distintos de sua vida, mas não notamos ironia nos termos empregados pela educadora ao se referir aos alunos dessa forma. Retomamos assim, o velho problema da teoria e da prática, sob essa forma, pois a professora tem boa formação, tem conhecimento, tem saberes teóricos, porém não consegue adentrar as práticas culturais desses alunos, levando em consideração seus contextos, ou um vínculo entre a escola e a comunidade, o que gerou conflitos no seu fazer pedagógico.

3.3.2. Estrutura e fragmentação do texto

Outra preocupação no desenvolvimento do trabalho com a leitura era com a estrutura do texto poético, em todos os textos trabalhados eram cobrados aspectos de composição como as rimas, as estrofes, os versos. Outra prática ao se focar a leitura na prática cotidiana era a fragmentação dos textos usados para trabalhar com esses fins, o que havia sido uma constante. Percebemos essa abordagem em muitas observações, visto que a professora lançou mão de composto de textos fragmentados para formação de leitores, apesar de apresentarmos os textos completos. Um exemplo foi ao trabalhar um texto popular da literatura de cordel chamado “A ESTÓRIA DO AZARADO CABEÇÃO” (Anexo: T9), em que ela tentou fragmentar algumas partes que considerava “inadequadas”, “impróprias” para os alunos, por conter trechos ditos “vulgares”, expressões populares que muitos denominam de “palavrões”.

Como não conseguiu apagar as palavras que queria que não fossem lidas, ela começa a riscá-las, mas não deu tempo de fazer isso em todos os textos. Os alunos leram as palavras normalmente, pois embora o medo da educadora, as palavras eram comuns nos seus contextos. Dessa forma, o controle exercido pela professora mostra claramente que “a leitura censurada ou controlada, que distingue a leitura saudável da leitura perigosa, parece ser reproduzida na trajetória da leitura escolar das professoras, tornando o leitor espectador das determinações do mestre e da leitura” (RANGEL, 2005, p. 103).

Entretanto, os alunos ao contrário do que imaginava não focaram nesses vocábulos que ela queria esconder, na verdade eles gostaram bastante do texto, por ser engraçado, cômico e divertido. O texto era bem logo, um pequeno livro de cordel e serviu como pretexto para uma nova produção, ao menos de um trecho, mas os alunos ficaram com vergonha de ler, então a professora sugeriu que cada um lesse uma estrofe do texto original e assim foi feito e após o término da leitura liberou todos os alunos.

Na aula seguinte, houve o estudo do texto, com as atividades de costume, como justificativa do título, reescrita de sinônimos, quantidade de versos e estrofes. Mas ela também introduz duas perguntas interessantes uma em que os alunos deveriam escolher dois versos que chamou a atenção e justificá-los e outra que dizia respeito ao aluno fazer um comentário do texto, exigindo sua percepção frente ao lido, essa última cobrança também foi solicitada no estudo de outro texto na aula seguinte em todas as turmas, o texto foi T3 “Laços de amizade”.

3.3.3. Texto como pretexto para trabalho gramatical

Mas foram raras essas abordagens de cunho mais compreensivo, pois se percebe ainda examinando o trabalho da educadora uma prática de leitura que vê o texto como pretexto para ensinar à gramática, focando nos aspectos gramaticais, com frases isoladas, analisadas em suas miudezas, apesar de se processar na maioria das vezes a partir de textos, entretanto, esses textos não foram muitas vezes tomados como objeto para se atribuir sentido, ou para deleite do texto literário, mas este era fragmentado para o trabalho com análise da língua. Exemplos dessa prática podem ser percebidos em todos os textos, como em T4 que inclusive a educadora chama alguns alunos no quadro para circular os verbos e outros alunos dão exemplo de verbos na primeira conjugação, ou textos usados particularmente para esse fim, como T5 e T6. Podemos compreender isso quando no texto T5 (João) ela empregou a leitura para a prática de exercícios gramaticais e de estudos de captação, em que ao trabalhar o texto não houve discussão das ideias e sentidos do texto, o único objetivo foi encontrar os verbos de ação e de ligação, com isso, percebe-se que não houve a compreensão das ideias.

Esse enfoque não aparece somente nas aulas, pois quando questionada ao modo como a leitura está sendo realizada, tanto no questionário como na entrevista, ela opta por assumir que a realiza de modo a trabalhar aspectos gramaticais e extrair informação. Com isso, percebe-se que a docente denomina de leitura a busca, nos textos de elementos que advoga como importantes para a compreensão das classes gramaticais, de ampliação do vocabulário, de habilidade de aprender a pontuação, para compreender a ideia do autor do texto, etc. E é enfática ao destacar que a leitura não é realizada de modo para obter conhecimento, pois os alunos “*obtem conhecimentos de tantas formas, como por meio da internet, livros, celulares*”, assim para ela a escola não deve se preocupar com isso, pois o objetivo deve ser o trabalho com a gramática e as ideias contidas no entorno verbal e não a compreensão e informação.

Deste modo, a leitura do texto escrito sem relação com o contexto era bastante perceptível na abordagem da leitura, desde o primeiro texto trabalhado “Criança e consumo”, no qual não houve relação com a idade dos sujeitos, nem mesmo discussão sobre o consumo para as próprias crianças atualmente, entre outros textos abordados com intuito de verificação de aprendizagem gramatical e ideia central. O que predominou assim nas aulas de língua portuguesa foi o estudo das terminologias e categorizações gramaticais.

Não que aprender esses aspectos gramaticais não seja importante, mas o que se percebeu é que trabalhado no vazio, esses aspectos não proporcionam a abertura de novos horizontes a esses sujeitos.

Nesse sentido, devido à priorização dada ao trabalho com as classes gramaticais e funções sintáticas temos como consequência uma leitura que não prioriza o contexto do aluno.

3.3.4. Texto e contexto

Assim, observa-se que a professora apesar da boa intenção com o trabalho diário em leitura, não possibilitou aos alunos experimentar a leitura e a escrita nas suas dimensões contextualizadas. E embora possua conhecimentos e boa formação, observa-se que muitas vezes a própria professora pouco conhece sobre a natureza e trabalho com a leitura crítica, no sentido que inibe essa possibilidade aos alunos, por considerar esses sem as competências requisitadas ou conhecimentos para praticarem o tipo de leitura. Apesar de na entrevista, ela reconhecer que os alunos são capazes de entender e compreender sem dificuldades qualquer texto, o que presenciamos no dia a dia foi uma prática de descrença nas potencialidades dos sujeitos leitores, especialmente quando o assunto eram textos de cunho mais crítico, e até mesmo no trabalho com os demais textos.

Mesmo possuindo formação na área de língua portuguesa e trabalhando há muito tempo em campo, ela trabalha pela primeira vez com jovens e adultos, o que provavelmente explique a abordagem de não contextualização com o contexto dos alunos. A professora não dispunha de um referencial teórico-metodológico na área da Educação de Jovens e Adultos, como ela explicou logo na primeira aula; era a primeira vez que trabalhava com a modalidade. Por consequência, a docente acabava não tomando como ponto de partida nem a realidade dos sujeitos, nem o diálogo desse contexto com o texto e o seu entendimento, não provocando assim a conscientização embora, apresente uma boa formação, boa vontade e conhecimentos.

Cabe ressaltar que não estamos culpabilizando os professores por essa carência, mas estes devem assumir sua responsabilidade frente ao objeto em estudo, independente da disciplina e modalidade, pois sabemos que é necessário aprimoramento metodológico, com formação e atuação, que sejam proporcionados aos educadores, estabelecendo prioridades no aprofundamento do conhecimento sobre a leitura. O que envolve um bom investimento

na área que garanta progressos mais substanciais e ordenados, passando como já ressaltado no segundo capítulo pelos centros de formação.

Porque a leitura precisa ser apresentada aos jovens e adultos de modo mais significativo e interessante, com maior disponibilidade de livros, gêneros textuais, que abarquem o mundo desses sujeitos e podem influenciar suas intenções de leitura. Tem-se de se considerar além da diversidade de textos na prática diária, que esses sejam de preferência textos que façam parte do contexto dos alunos, gêneros que esses sujeitos usem socialmente.

Mas além das questões de compreensão e falta de elo texto/contexto na realidade investigada, a questão fica mais complexa quando se percebe que existe também uma prática de discurso limitante de apropriação do saber e da aprendizagem de leitura dos alunos por parte da educadora e também pelos demais envolvidos na instituição. Essas falas que expõem as próprias concepções dos sujeitos vão de encontro com as especificidades dos sujeitos da EJA, distinções essas que deveriam ser feitas nos apontam uma questão importante que reside na reflexão sobre a formação dos professores da modalidade. O discurso da professora e da coordenadora aponta para um leitor inscrito no nível de deficiência, da falta, atrelando desigualdades sociais à questão da deficiência cultural com a leitura e a escrita. Era comum a alocação das vozes escolares que ecoavam:

“você não serão nada se não estudarem”,

“eles não sabem nada”,

“não conseguem compreender nem sequer um texto simples”,

“não são capazes”.

Assim, julgados como deficientes culturalmente, os alunos eram ponderados por esses estereótipos, por terem dificuldades na compreensão leitora. O discurso insistente era de que esses sujeitos não liam, mas os jovens e adultos leem, entretanto, repete-se tanto no discurso, quanto na prática uma continuação de um ciclo vicioso: do aluno que “não é bom leitor” pelo fato de não ter acesso a essa prática antes da escola, o que acaba afastando o aluno ainda mais da leitura cobrada na escola e que lhe é imposta. Em nossa pesquisa, constatamos que a educadora crítica essa “dificuldade” dos alunos na interpretação de textos e a falta de habilidade para responder as questões propostas nas atividades após a leitura associando esses déficits ao nível sociocultural. Para justificar o não trabalho com

textos mais críticos, a educadora apontava para a falta de “competência” dos alunos, falta de condições para abordar essa leitura em sala, entre outras como principais barreiras.

Mas apesar das limitações impostas pelas condições de trabalho, compreendemos que o professor não pode se ausentar a esse momento que exige dos sujeitos novas formas de relação e reflexão sobre a realidade que os cercam e que esse não seja um relacionamento de modo superficial. Esses alunos poderiam ter sido mais participativos, conscientizados. Uma boa maneira de conscientizar seria trabalhar textos diversificados nas aulas.

3.3.5. Diversidade e gêneros textuais nas práticas de leitura

Podemos perceber de um lado um trabalho com textos ofertados pela educadora que fazem parte do universo cultural, no sentido de que os escritos usados foram interessantes para trabalhar a questão da diversidade de linguagem, especialmente na valorização da cultura popular, como T1, que abordou o gênero cordel, e em outra aula que foi abordado mais uma vez o mesmo gênero (anexo T9) e ao declamar o poema “As flô de Puxinanã” (anexo T8). E esse foi um aspecto importante na prática com os textos por considerar outros artefatos culturais, como textos populares, que não somente as obras tradicionais ou eruditas para o trabalho com leitura como um grande ganho para a modalidade. Nesse aspecto, podemos dizer que houve a introdução da cultura popular, quando a professora trabalhou a literatura de cordel, embora não tenha havido relação com o contexto dos alunos.

Mas sabemos que a mais importante estratégia didática para a prática de leitura é o trabalho com a diversidade textual, porém, a introdução dessa variedade textual tão ressaltada como elemento importante para formação de um leitor mais assíduo e crítico não foi proporcionada, visto que a professora acabava contendo a possibilidade de acesso a textos que considerava “*não condizentes com o nível intelectual dos alunos*”, textos estes de cunho mais científicos, artigos de opinião, escritos mais críticos, impossibilitando dessa forma, o contato com a heterogeneidade textual, por julgá-los sem capacidade crítica para estabelecimento de compreensão frente a determinados textos.

De acordo com os dados coletados, observamos que a professora apresentou alguns gêneros textuais nas aulas como poesias, quadrinhos, caça-palavras, literatura de cordel, alguns textos poéticos e da cultura popular, mas com métodos que visavam os aspectos

funcionais da leitura e escrita (escrita na lousa, leitura em voz alta) e não enquanto atribuição de sentido. Além de evitar oferece aos alunos da EJA textos mais críticos e de conteúdo mais aprofundado, por entender que eles não possuem competências e habilidades para compreender esses gêneros. Por outro lado, os alunos entrevistados afirmam ler jornais, revistas, mensagens, romances, entre outros. E embora apresentem dificuldades como de decodificação e entendimento dos textos, é possível afirmar com base nas observações que eles exprimem condições de compreender a diversidade textual existente, inclusive as mais críticas.

Notamos que muitas vezes no trabalho diário com a prática da leitura acabaram sendo omitidos elementos que poderiam ser importantes para um maior adentramento e compreensão do texto, como informação sobre os gêneros, além do que foi dito ou preconizado no decorrer do processo, pois os alunos não deduziram os porquês dos textos adotados e para eles não tiveram sentido. Em T1, temos um exemplo de uma aula em que o texto é o tema, mas não objeto de leitura, na aula trabalhou-se o gênero cordel sem estabelecer o que seria esse gênero, sua composição, propósito comunicativo e sem outros exemplos. E como não houve essa abordagem os alunos não reconheceram que haviam estudado o gênero e isso é tão perceptível que na pergunta do questionário que indagava que textos (gêneros) os alunos conheciam, que textos haviam lido ou estudado na escola, apenas 33,33% marcaram o gênero cordel e não foi só uma vez que a educadora abordou o gênero nas aulas, isso mostra que os alunos não assimilaram o gênero que haviam estudado.

Percebe-se, dessa forma, que os gêneros eram dados, mas não esclarecidos, sem relação com as práticas sociais dos alunos, esquece-se que “implica saber como funcionam os textos nas diversas práticas socioculturais” (KLEIMAN, 2002, p. 31) e saber usá-los de fato. Nem houve nenhuma investigação no sentido de saber quais gêneros os alunos estariam mais familiarizados, nem suas preferências como ponto de partida e avançar na introdução de outros condizentes não só com a realidade social destes, mas ultrapassando-a, no sentido de ressignificação dos saberes.

Interessante que, apesar de trabalhar na sua prática alguns gêneros durante as aulas como poesia, quadrinhos, crônica, conto, entre outros, os alunos não reconheceram que tivessem lido ou estudado esses gêneros em sala de aula, como o exemplo do cordel. E mais além, já que quando perguntados no questionário que textos conheciam que haviam estudado ou lido em sala de aula, os números ficaram assim:

Quadrinhos (54,16%), lenda (47,91%); fábula (31,25%); contos fada (29,16%); conto (22,91%); crônica (18,75%); diário (25%); poesia (37,5%); romance (41,66%); poesia de cordel (33,33%); narrativa de aventura (27,08%); aventura de suspense (8,33%); teatral (27,08%); ficção científica (14,58%) e 33,33 citaram outros, porém não especificaram. Embora tivessem estudado a maioria dos textos, nem metade deles assimilaram que já os conhecia, esse fato se deve talvez ao fato de a professora não abordar a nomenclatura, nem as características dos gêneros durante sua abordagem.

Decorrente do uso desses textos em sala de aula, entre outras possíveis, podemos apontar uma implicação pedagógica que é justamente essa não facilitação de uma postura crítica no emprego do texto com esses jovens e adultos, que gera a não motivação pelo ato de ler e é provocada de certa forma pela carência e não adoção da multiplicidade de textos que circulam e são utilizados nas práticas sociais corriqueiras desses sujeitos, que poderiam contribuir para um maior avanço na formação de leitores e não os denominados e famosos “letores” escolares (SILVA T, 1998a, 1998b). Mas notamos na prática diária da educadora, além do não uso de muitos gêneros críticos e apesar da boa pretensão, baixos níveis de motivação, especialmente no que diz respeito à leitura crítica, a leitura compreensão.

3.3.6. Leitura como decodificação

Nessa prática pedagógica de leitura foi constante a associação do ato de ler ao ato de decodificar o código, desconhecendo que “o mero passar de olhos pela linha não é leitura” (ANDRAUS e SANTOS, 1999, p.41), pois o ato de ler envolve a ativação do conhecimento prévio para prover pistas relevantes para entendimento e apreensão de um texto e não somente a decodificação puramente. Outra prática constante foi um trabalho do ato de ler como focalizado para a ideia central do texto, que o professor julgar como sendo o mais importante para ater-se. Nota-se que a concepção que permeia a prática da professora, conforme vimos na observação, na maioria das vezes, com relação à leitura é de que esse aluno necessita decodificar o que foi codificado, compreendendo a ideia do autor, numa lógica bem tradicional. Há um esquecimento de que antes de tudo “ler” é ler compreensivamente.

Sabemos que ler não é apenas decodificar, mas também é decodificar, visto que a decodificação é uma parte importante, mas não a única. Entendemos que os leitores

precisam decodificar, porém, o que era cobrado e trabalhado era quase sempre o processo de oralização das palavras e não de compreensão aliado a esse processo, sabemos e não negamos que a decodificação é necessária, mas entendemos que é um processo que deve caminhar paralelo ao processo de compreensão e uso social do código. Martins (1996) ressalta que o debate compreensão versus decodificação é inválido, uma vez que no processo de leitura ambos são dependentes. Ler bem na verdade como ressalta Silveira (2005) é utilizar os dois processos citados, tanto de decodificação, quanto de compreensão visto que a leitura proficiente é a leitura de sentidos.

A professora desenvolvia uma prática de leitura, cujo trabalho com os textos só acontecia muitas vezes em nível explícito, no nível de identificação de elementos e dados exibidos no cotexto, no entorno verbal, não indo no nível implícito, de entendimento das ideias, das entrelinhas do texto.

Nessa perspectiva, continua vigente a proposta com a finalidade utilizada frequentemente em sala de aula de que o texto a ser lido, explorado possui uma compilação que expõe as ideias do autor. Por isso, no trabalho com a leitura, os alunos eram incitados a buscar o que era solicitado com base na visão de alguém e não construindo sentido e significado por si, o que não favorecia a formação leitora mais crítica. Para Rangel (2005), a leitura libertária ressaltada por Freire, que difere dessa leitura tradicional, permite que o aluno corra riscos, indo totalmente de contramão à leitura impositiva.

Se não for dessa forma, pode surgir o que Silva T (1998b, p. 11) denomina um “pacto de mentira”, pois de um lado os alunos mascaram que leram e entenderam os escritos e de outro os professores com fingimento de que acreditam nisso, “daí, talvez, a diferença entre ‘ledores’, formados pela escola, e ‘leitores’, tão necessários à sociedade brasileira”. Nesse sentido, Barbosa (1991) esclarece que, dependendo do comportamento do sujeito durante o ato da leitura, pode-se distinguir leitor e alfabetizado, fazendo distinção entre um e outro. Este último aqui (alfabetizado) assumiria o posto de “ledor” ressaltado por Silva acima.

A distância entre a decodificação e a construção de sentidos pode ser analisada pela exploração das leituras da maioria dos textos abordados. Além do que a professora não tentou criar condições para que os alunos pudessem realmente interpretar os textos lidos.

3.3.7. Tentativa de criação do Projeto de leitura

Essa distância entre a leitura decodificação e aquela dotada de sentido, entre outros fatores pode ter relação com a já citada não formação específica da educadora para a modalidade da EJA, como também por uma não definição do Centro de que leitura adota, apesar de que de acordo com o PPP seria uma leitura crítica já que o documento se baseia nos ideais teóricos de Paulo Freire. Mas na prática, isso não foi constatado. Logo não existia por parte da instituição qualquer programa ou projeto elaborado de maneira formal protocolado para o desenvolvimento da leitura, configurando-se assim numa ausência de proposta de leitura na escola, impedindo a formação de um cultivo de leitura entre os professores e como consequência entre os alunos. Mas em virtude de que estávamos pesquisando sobre o tema foi apontado por meio da Direção e Coordenação como planificação a tentativa de criar um projeto de leitura, assim resolveu-se construir um projeto de leitura.

A respeito dos projetos, segundo Garibaldi (2004, p.16), esses “são sugeridos como alternativa viável, cuja função é a de transformar a aprendizagem em algo contextualizado, significativo, mais dinâmico e motivador”, ao menos deveria ser essa a intenção. Na primeira configuração, esse projeto seria arquitetado de modo coletivo por todos os professores, e para isso, foram marcadas reuniões, mas elas acabaram não ocorrendo. Vendo que o tempo foi passando e esse intento não se concretizou, a própria coordenadora entregou alguns poucos textos (três folhas mais precisamente de páginas de jornal) para a professora de língua portuguesa que considerou os três textos muitos difíceis para o nível dos alunos, por serem artigos. Na sequência desse suposto projeto de leitura foi estabelecida uma distribuição de livros da seguinte maneira para o trabalho com a leitura:

- Livro de recontos: 5º períodos B e A;
- Livro de poesia, de reconto poemas: 6º período;
- Livro de slogans/ recontos e memórias: 7º período.

Esses livros foram disponibilizados aos alunos em sala de aula pela professora, que os distribuiu e ficou responsável pelo empréstimo aos alunos. Com relação à utilização dos livros do acervo da sala de leitura da escola em suas aulas, percebemos que mesmo em virtude do projeto de leitura, os alunos não tiveram oportunidade de acesso a esse espaço, embora a professora utilizasse alguns livros, mais específicos para desenvolvimento do

projeto, mas não todos. Tanto que, ao acabarem os livros disponibilizados, não foi permitida a alocação de livros da sala de leitura.

Como as reuniões não ocorreram, a professora deu início ao projeto em sala de aula. Assim, na sétima aula, a professora não trouxe material e começou o projeto de leitura sugerido pela escola e para isso recomendou à turma:

P_____. Vocês vão escolher alguns livros, cada um vai escolher um livro, podendo ser em dupla ou individual. Vocês terão de 15 a 20 dias para fazer um reconto, no papel.

A maioria dos alunos, antes mesmo de a professora terminar de falar, foi escolhendo os livros. Apesar de algumas reclamações como quantidade de páginas, o fato de não gostar de ler, e a questão do tempo, pelo fato de muitos trabalharem no período matutino, a maior parte dos alunos não reclamou, mas alguns se recusaram. Mas a professora explicou que valeria nota, em seguida, a professora continuou explicando:

P._____ depois de ler, vocês vão fazer um trabalho em cima desse livro. Vão recontar, dizer o que acharam da história.

Um aluno replicou:

A._____ A pessoa tem de ler um livro desse tamanho? Oxe! 85 páginas.

A educadora rebateu:

P_____ as pessoas têm de ler por prazer, gosto.

O que é contraditório, pois os alunos teriam de ler senão ficariam sem nota. Depois a educadora orientou a realização do trabalho, ressaltando que deveria ter um início (introdução), meio (desenvolvimento) e fim (conclusão), esboçando toda a estrutura formal do trabalho, ressaltando que queria um novo título e comentários a respeito da obra lida, nesse sentido abriu possibilidades e de modo significativo e afirmou:

P_____ o mais importante é vocês gostarem de leitura, de poesia, identificar-se com a história, e não seguir essas dicas, ou você pode reinventar a história, ou ainda fazer comentários. Gostoso, legal é a gente ler, deitar na redezinha, no sofá, colocar um som relaxante. A ideia do trabalho é exatamente esta, a gente pegar gosto.

Depois das explicações do trabalho a professora mandou os alunos aproveitarem a aula para ler os livros, especialmente quem não teria tempo depois, pois essa era “aula de leitura”. Interrompida por uma aluna que estava falando alto, a professora esbravejou:

P_____ diminua o tom da sua voz, parece que você tem um megafone. Vai fazer algo mais interessante! Só não quero que digam no dia da entrega do trabalho que não tiveram tempo para ler.

A maioria dos alunos começou a sair da sala, poucos ficaram lendo. E a esses a professora sugeriu que:

P_____ vão marcando de lápis as partes mais importantes

E sugeriu ainda que os alunos encenassem uma peça teatral no lugar dos comentários e que não aceitaria resumos de menos de 15 linhas.

Percebe-se que, embora apresente a leitura como deleite e prazer na exploração do projeto, na seleção de textos, a docente optou pelos textos mais fáceis, todos infantilizados como “O cravo brigou com a rosa”, quadras e trava trovas que não estavam de acordo com as especificidades dos sujeitos, embora pudessem ser utilizados de forma crítica. A ideia da coordenadora quanto ao trabalho foi de que os alunos do 7º período construíssem um slogan sobre a importância do ato de ler, competindo entre si para expor na escola ou que construíssem um artigo de opinião, mas a professora discordou informando que isso seria muito difícil para eles fazerem, pois exigiria um mínimo de conhecimento, visão de mundo e para ela os alunos não eram leitores desse nível.

O único momento que a professora utilizou em suas aulas os livros do acervo da sala de leitura da escola foi para andamento desse projeto de leitura, mas não levou os alunos até a biblioteca e os livros foram escolhidos por ela. A educadora pegou os livros e os distribuiu em sala de aula. Dessa forma, os alunos não estabeleciam um contato mais preciso com a biblioteca, e o tempo curricular destinado à leitura limitavam-se ao trabalho com a leitura dos textos antes da cobrança de atividades de reconhecimento gramatical, os alunos não tinham outras oportunidades de contato que não o estabelecido pela docente.

Assim, o trabalho com leitura não favorecia a prática emancipatória dos alunos, pois não ia além da reprodução tão preconizada pelo modelo hegemônico, porque a leitura muitas vezes era usada como meio para responderem a exercícios gramaticais, atividades de compreensão e especialmente as provas. Vê-se a preocupação da professora não com a produção de sentidos que o texto proporciona, apesar do conhecimento que saber ler é produzir sentidos, nega o direito aos sujeitos, com uma cultura escolar que prioriza aspectos mais estruturais de localização de informação.

Grosso modo, no trabalho com a leitura, nota-se que sua prática de leitura está vinculada a uma técnica de avaliação gramatical, por meio de provas e testes, que foram

usados por vezes como meio coercitivo, de punição para manter a disciplina e não como um processo que possa contribuir para a compreensão dos sentidos e significados do texto. Ao fim do projeto de leitura, os alunos entregaram o trabalho solicitado. Essa foi a única atividade do projeto de leitura proposto.

3.3.8. Leitura em todo lugar

Mesmo com o desenvolvimento do projeto, não se levou em consideração a perspectiva de leitura em todo meio de cunho mais social, assim, constata-se que, apesar do uso intensivo da leitura fora do ambiente escolar (propagandas, imagens, sons, revistas, livros, fotografias, por exemplo), ainda é muito rudimentar a abordagem de seu uso para fins pedagógicos no trabalho com o tema quando se analisa a prática. Os jovens e adultos têm acesso a vários artefatos de alfabetização e leitura fora do contexto escolar, como livros, jornais, revistas, materiais religiosos, papel, panfletos e outros materiais impressos, como ficou evidente na leitura do questionário. Mas não é o que se tem em casa ou na biblioteca da escola que vai fazer diferença na formação do leitor, mas o que se faz com isso, a relação estabelecida entre texto e contexto, com a mediação de um leitor mais experiente, como a professora.

Muitas vezes ouvimos discursos repetidos de que os alunos da EJA no Centro não liam, ou não gostam de tal ato, embora que no questionário, 87,5% dos alunos afirmaram gostar de ler, e apenas 12,5% assegurou não gostar. Interessante observar ainda que a maioria dos alunos (54,17%) considerou o tempo dedicado à prática da leitura insuficiente e 45,83% avaliou esse tempo satisfatório. Já com relação à aplicação do conteúdo de Língua Portuguesa no dia a dia, 83,33% dos alunos assegurou conseguir cultivar no cotidiano os conhecimentos e aplicar o que aprendem no cotidiano. Apesar das descrenças pelo gosto da leitura pelos alunos, os críticos, pesquisadores e historiadores têm concordado que mesmo que não gostem de ler, esses alunos estão convivendo e utilizam uma variedade de fontes impressas que cumprem objetivos diferentes na sociedade; são mensagens, informações presentes nos mais variados suportes e gêneros de todos os tipos. Portanto, afirmar que esses alunos não leem é uma questão inverídica.

Quando os alunos da EJA estão indo de suas casas para escola ou voltando para casa de ônibus, eles leem os anúncios, os sinais de trânsito durante o percurso, observando tudo pela janela, visto que ao discorrermos sobre leitura não podemos nos restringir tão

somente à leitura de livros, ou apenas a textos escritos, material impresso ou visual, até porque, como bem ressalta Martins (2006), existem várias formas e maneiras de leitura como: “ler a mão”; “ler o olhar de alguém”; “ler o tempo”; “ler o espaço”, pois a leitura transcorre por ambientes familiares, sociais, culturais e que envolve a imprescindível observação do que nos rodeia durante toda vida e que entramos em contato antes da escola.

Porém é necessário dar ênfase à importância de eventos de letramento não só informais, mas, a partir desta realidade, proporcionar práticas de letramento no ambiente escolar propícios a esse contexto, considerando as práticas diárias desses alunos como possíveis facilitadoras, antecessoras ou preparatórias para as trocas que acontecerão no espaço escolar. Observou-se, pela análise dos questionários, com os 48 alunos, que os jovens e adultos da escola pesquisada que frequentavam as turmas no turno vespertino tinham pouco ou nenhum contato com os diversos tipos de leitura existentes. Para os alunos da EJA, entre as maiores barreiras para sua frequência em leitura, apareceu a questão do tempo (60,42%), a questão do trabalho concomitante com os estudos, as dificuldades de acesso à biblioteca (20,83%), as condições financeiras (14,58%), a leitura não atrativa (12,5%) e a lentidão na leitura (8,33%).

O que diferencia as relações de contato com a leitura é a importância e o valor que o próprio professor atribui ao que o aluno entra em contato, pois os sujeitos podem apreciar ler revistas, autoajuda, a Bíblia, horóscopo, ficção, entre outros gêneros fora do ambiente escolar, que lhes proporcionam uma leitura prazerosa, livre, em decorrência de eventos e momentos relevantes para suas vidas. Para alguns desses sujeitos notícias de desastres, por exemplo, como a constante violência em Maceió, as paralisações, reivindicações pelo não aumento da passagem, ocorridas no período podem não motivar alguns, mas para outros seria interessante por fazer parte de seu contexto; no entanto, situações como essas não foram abraçadas nas aulas observadas. A impressão que ficou foi de que, adentrando os muros da escola, os alunos deveriam esquecer o que se passava fora desse espaço, pois quando iam falar qualquer assunto de sua realidade, eles eram conduzidos a “prestarem atenção à aula”, a “focarem no conteúdo”.

Com essa abordagem, não se concebe que a leitura poderia conduzir o leitor para outros mundos e, ao mesmo tempo, fazê-lo refletir sobre a realidade, ajudando-o a transformar a sua própria consciência e o mundo ao seu redor, tarefa imprescindível de uma leitura crítica.

Ressaltamos que a professora propiciou o “contato” com a leitura na sala de aula; mas, para eles, essa acabava sendo uma relação superficial, pouco sólida, não

proporcionando que fora do muro escolar dessem sentido à prática da leitura como forma de lazer, de prazer e de informação pessoal. Ainda mais que os sujeitos eram obrigados a ler o que para eles não tinha sentido, por não estarem contextualizados, não tendo utilidade para eles, muito menos geravam prazer. O que se percebeu foi que a professora não estabelecia o porquê e para quê ler determinado texto.

Em um ambiente de ensino em que o aluno sente-se valorizado e capaz de aprender, ele tende a se envolver mais, porém; as baixas expectativas relativas ao nível de desempenho e capacidade de aprendizado desses sujeitos por parte da docente poderiam ser cruciais para o não envolvimento destes numa leitura prazerosa, crítica e transformadora.

E é interessante observar que cada vez mais o suporte digital vem encantando os sujeitos, pela atratividade que a tecnologia provoca, especialmente nos jovens, inclusive apontado como preferencial e mais utilizado na hora de ler, pois 52,08% dos alunos assinalaram que usam mais esse suporte para leitura. E 81,25% dos sujeitos que responderam ao questionário utilizavam a internet como meio de lazer e leitura. E um número ainda maior (87,5%) tem a rede social facebook, mas apenas 56,25% mandam ou recebem e-mail.

Mas, na prática, esses interesses não foram levados em consideração e embora se almejasse que os alunos tivessem um bom aprendizado, não se apresentou altas pretensões, nem expectativas a respeito da aprendizagem dos sujeitos jovens e adultos, especialmente frente a textos de cunho mais críticos, embora a educadora tivesse preocupação que os alunos aprendessem e que lessem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho descreveu uma pesquisa realizada em turmas da Educação de Jovens e Adultos com uma professora de língua portuguesa, a respeito do trabalho com a leitura, cujos objetivos foram: analisar a concepção de leitura, as práticas de leitura, os gêneros trabalhados, entre outros. A argumentação desenvolvida na dissertação permite-nos algumas conclusões que serão apresentadas a seguir.

Nesse sentido, os relatos das práticas de leitura por parte da professora nas turmas de EJA observadas são ricos em subsídios para cogitarmos sobre a realidade do trabalho com essa habilidade na prática, nos revelando a que concepções de leitura a professora se filia tanto no discurso, quanto na prática. Percebemos dessa forma, que foram observadas e mostradas as práticas culturais de leitura, as concepções de leitura presentes no contexto analisado.

O que se percebeu foi que a abordagem dada à prática da leitura nas salas de aula da Educação de Jovens e Adultos e o emprego da leitura utilizada socialmente conservam-se ainda bem distante da praticada no ambiente escolar. Com relação às questões apontadas na dissertação, podemos constatar que a professora fazia um planejamento já estabelecido, advindo das turmas do ensino fundamental denominado “regular” que trabalhou durante seu caminho pedagógico (23 anos). Nos dias de aula a que assistimos na EJA, a docente utilizou materiais fotocopiados e a escrita no quadro para trabalhar leitura, somente próximo do final do período letivo houve introdução do livro didático e, durante a execução do projeto de leitura, a entrega de livros para os alunos.

Dessa forma, a professora não planejava diferentes tipos de situação de ensino e aprendizagem da leitura, pois utilizava os mesmos textos nas quatro turmas, a única diferença que estabelecia era a classe gramatical trabalhada após a abordagem dos textos. Além disso, a prática da professora limitava as possibilidades cognitivas dos alunos, pois considerar os sujeitos como não capazes de entendimento de textos mais críticos. E além de limitá-los, a professora não ajustava o nível de desafio de leitura às possibilidades cognitivas dos alunos e não fazia intervenções consideradas adequadas durante as atividades de leitura no intuito de possibilitar a compreensão dos sentidos dos textos.

De acordo com as observações, identificamos práticas de leitura que foram categorizadas da seguinte forma: Leitura como decodificação, leitura como coleta de informações e leitura como pretexto para trabalhar a gramática. O que ficou visível pela observação da prática que descrevemos. Quanto ao registro, à professora não utilizava

nenhum instrumento de registro para documentar as informações em relação à aprendizagem e ao desempenho dos alunos. Era comum na verdade, subjugar-los pelo não interesse, pela leitura “fraca”, sem entonação, sem ritmo, sem “vida”, como a educadora afirmava no seu discurso.

O relato das aulas reflete a visão, ou seja, a concepção de leitura da professora observada, visível pelo seu modo de entender a gramática como pretexto para a gramática. Caracterizando mais ainda as práticas de leitura da educadora, notamos a coexistência das concepções de leitura na tendência tradicional e estruturalista, permeada por práticas que valorizam o texto como pretexto, assim, a leitura e a escrita não são compreendidas no âmbito escolar, sendo colocadas como pretexto para o ensino de regras gramaticais, sem levar em consideração a constituição dos sentidos do texto. Os alunos liam os textos, entretanto não conseguiam constituir uma analogia entre os textos e os seus significados, os sentidos.

Assim, tendo em vista os conhecimentos e as ideias apresentadas sobre a temática em estudo, foi possível constatar que as práticas de letramentos proporcionados aos sujeitos, nas aulas de leitura, não estavam vinculados aos contextos socioculturais que ocorrem fora do contexto escolar. Desse modo, a leitura acabava sendo vista como decifração. Com aulas centradas numa prática pedagógica que se reduzia ao estudo das palavras e das frases descontextualizadas e mesmo quando a educadora utilizava o texto na maioria das vezes era como pretexto para abordar a gramática.

Nessa conjuntura, o trabalho com a leitura conforme praticado, não pode favorecer uma leitura mais crítica desses sujeitos que possa gerar uma prática de emancipação. Portanto, as práticas de leitura não proporcionam o posicionamento crítico dos sujeitos, pois não vão além da reprodução tão preconizada pelo modelo hegemônico. Desse modo, os sujeitos não dialogam com o trabalho do professor mostrando suas subjetividades com possibilidade de compreensão e atitude crítica diante do ato de ler, ao contrário mostram-se “passivos”, visto que o texto não tem sentido para eles.

Assim, o ensino de leitura aparece como coadjuvante no processo escolar, não ocupando um lugar privilegiado na sala de aula, pois era utilizado como meio, pretexto para o trabalho com as classes gramaticais, com aspectos mais estruturais e não como objeto de sentido. Tanto era que a professora da EJA trabalhava os gêneros textuais em sala não considerando suas funções e os aspectos comunicativos e interacionais, limitando-se a utilizá-los como suportes para realização de atividades, e ao trabalhar com os gêneros ela não os explicava, o que levou os alunos, por exemplo, a não reconhecer que já

estudaram o gênero cordel, tema de uma aula de leitura. Outro ponto não levado em consideração na prática era a estima ao contexto desses alunos da EJA para estabelecimento dos textos, pois, os sujeitos não dialogavam com o trabalho da professora com o intuito de mostrar suas subjetividades com possibilidade de compreensão e atitude crítica diante do ato de ler, na verdade, os sujeitos mostravam-se “passivos” de certa maneira, mas sempre se colocavam mesmo que de forma oposta as ideias da educadora.

As observações de campo sinalizaram ainda que o diagnóstico que se faz desse aluno é que é de baixa renda, carente e por isso não tem capacidade de compreensão de gêneros textuais mais “complexos” como artigos. Houve uma criação de estereótipo de que há “os que entendem”, “têm capacidade”, e os que “não são capazes”, notamos isso na limitação do material de leitura, visto que os textos que suscitam capacidades e competências mais críticas deveriam permanecer inacessíveis, já que segundo a visão da professora: esses textos não fazem parte da cultura dos sujeitos, não estão no entendimento, na capacidade desses alunos, seus níveis culturais não permitem a compreensão. Na verdade, esse discurso autojustificativo e acusatório dos envolvidos no fazer pedagógico de culpabilidade pela aprendizagem educativa do próprio aluno não promove avanços no estabelecimento da leitura crítica, além do cultivo de modelos de leitura e pensamentos tidos como melhores pela professora não fazem essa leitura avançar.

Por não estar vinculada aos contextos socioculturais dos alunos, a leitura aparece como coadjuvante no processo escolar, cedendo lugar as leituras com fins escolares, como exercícios de identificação de elementos e ideias dos textos, bem como aspectos gramaticais. A prática tem focado nos manuais, lições, obrigações em responder os deveres, numa forte tentativa de controle, com um sistema de punição em virtude da indisciplina e do não querer ler, com recompensas e sanções. A professora tem boa intenção pedagógica, mas em virtude do contato com essa nova realidade fica meio que perplexa e por vezes paralisada, por isso a abordagem dada à leitura apresentou forte viés tradicional, onde se focava numa leitura decodificação.

Um dos aspectos relevantes deste trabalho foi à investigação em sala de aula das práticas de leitura desenvolvidas no trabalho pela professora em turmas da Educação de Jovens e Adultos, sem esquecer as limitações impostas pelas condições de trabalho e de formação. Analisando tal prática, intuímos que se faz necessário uma nova maneira de

refletir a respeito das políticas educacionais condizentes com a modalidade da EJA e de propostas de inclusão e reinclusão desses educandos na educação e nas práticas cotidianas mais significativas que correlacionem texto e contexto. Essa preocupação precisa ultrapassar os muros da escola, considerando as práticas culturais desses sujeitos como pontapé inicial, promovendo uma reflexão mais crítica. Tem-se que lembrar que o adulto que regressa à escola não quer apenas instruir-se nas habilidades básicas de ler, escrever e contar; ele ambiciona e carece de atualização considerando o contexto social em que está e do qual faz parte.

De acordo com os dados observados/coletados, foi possível constatar que o rico universo linguístico de leitura e letramento na EJA vem sendo excluído das práticas pedagógicas em sala de aula, embora houvesse introdução de gêneros no trabalho com leitura. Observou-se também algumas contradições entre o discurso e a atuação da docente, no que diz respeito às práticas de leitura na sala de aula.

Vale ressaltar que os resultados apontaram que as grandes questões para práticas de leitura mais consistentes estão relacionadas, entre outros componentes, a questão das leituras ofertadas, a abordagem dada aos gêneros, a uma prática que considere o contexto do aluno, partindo do local, concreto, dos conhecimentos prévios dos alunos para avançar e dialogar com a leitura do texto, com uma combinação entre a leitura implícita e explícita, entre outros elementos que podem contribuir para a formação de leitores competentes. Com as implicações desta investigação, podemos finalizar afirmando que inexistente na prática da educadora observada e por parte da instituição um cultivo voltado para a ampliação da leitura crítica dos alunos.

REFERÊNCIAS

- ANDRAUS, Salim Junior; SANTOS, Acácia A. Angeli dos. Importância do desenvolvimento da leitura na formação profissional. In: WITTER, Geraldina Porto (Org.). *Leitura: textos e pesquisas*. Campinas, SP: Editora Alínea, 1999.
- ANTUNES, Irlandé. *Aula de português: encontro e interação?* São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- BARRETO, José Carlos, BARRETO, Vera. A formação dos alfabetizadores. In: GADOTTI, Moacir; ROMÃO José E. (orgs). *Educação de jovens e adultos: teórica, prática e proposta*. - 12. ed. - São Paulo: Cortez, 2011.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *O que é Educação*. São Paulo: Brasiliense, 1981.
- BRANDÃO, Helena; MICHELETTI, Guaraciaba. Teoria e prática da leitura. In: CHIAPPINI, Lígia (coord.). *Aprender e ensinar com textos didáticos e paradidáticos*.- 4. ed. - São Paulo: Cortez, 2002.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa/ Secretaria de Educação Fundamental*. Brasília. 1997.
- _____. Congresso Nacional. *Lei Federal nº 9.394*. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 20 de dezembro de 1996 (Lei Dary Ribeiro) e legislação correlata.
- _____. *Constituição*. Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituição/Constitui%C3%A7%C3%A3o.htm> Acesso em 23 jan.2013.
- _____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. *Parecer CNE/CEB 11/2000*. Brasília, 2000.
- _____. Diretrizes e Bases da Educação Nacional: lei n.º 9.034, de 20-12-96. Bauru, SP: EDIPRO, 1997.
- BARBOSA, José Juvêncio. *Alfabetização e leitura*. São Paulo: Cortez, 1991.
- BRASILEIRO, Regina Maria de Oliveira. A leitura e a educação de Jovens e adultos: refletindo sobre a formação do professor. In: CAVALCANTE, Maria Auxiliadora da Silva; Freitas, Marinaide Lima Queiros (org.). *O ensino da Língua Portuguesa nos anos iniciais: eventos e práticas de letramento*. Maceió: EDUFAL, 2008.
- DURANTE, Marta. *Alfabetização de adultos: leitura e produção de textos*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- FLICK, Uwe. *Introdução a pesquisa qualitativa*. 3ª Ed.: Porto Alegre: Artmed. 2009.

FREIRE, Paulo. *Ação cultural para a liberdade*. 5ª ed., Rio de Janeiro, Paz e Terra. 1981.
_____. *Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. 7. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
_____. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. 51 ed. – São Paulo: Cortez, 2011.

GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José E (Orgs). *Educação de jovens e adultos: teoria, prática e proposta*. - 12. ed. – São Paulo: Cortez, 2011.

GARIBALDI, A.B. *Interação em Projetos Colaborativos em Rede em Ambientes de Inglês como LE*. Dissertação de Mestrado. Brasília, DF: Universidade de Brasília, 2004.

GERALDI, J. W. *Prática da leitura na escola*. São Paulo: Ática, 2001.

GIL, Antonio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4ed. São Paulo: Atlas, 2009.

GLÉRIA, Ana Carolina Faria Coutinho. *Práticas de eventos de letramento de adultos trabalhadores*. Maceió, Edufal, 2009.

GOMES, Maria De Fátima Cardoso; FONSECA, Maria Da Conceição Ferreira Reis ; DIAS, Maira Tomayno De Melo; VARGAS, Patrícia Guimarães. *Cultura, cognição e linguagem na constituição de práticas de leitura e escrita de adultos em processo de alfabetização*. Psicologia : Reflexão e Crítica, 2011, Vol.24(3), p.561 [Periódico revisado por pares]

HADDAD, Sérgio. Por uma nova cultura de Educação de Jovens e Adultos, um balanço de experiências de poder local. *Novos caminhos em Educação de Jovens e Adultos - EJA*. São Paulo: Global, 2007.

HADDAD, SÉRGIO; DI PIERRO, MARIA CLARA. Escolarização de Jovens e Adultos. *Revista Brasileira de Educação*, mai-ago. Número 014. São Paulo, 2000.

KLEIMAN, Ângela. *Leitura: ensino e pesquisa*. Campinas, São Paulo: Pontes, 1996.
_____. Contribuições teóricas para o desenvolvimento do leitor: teorias de leitura e ensino. In: RÖSING, T. M. K.; BECKER, P. (Orgs.). *Leitura e animação cultural: repensando a escola e a biblioteca*. Passo Fundo: UPF, 2002. P. 49-68.

KLINKE, Karina; ANTUNES. [Helenise Sangoi](#) . *A modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA) em perspectiva: práticas escolares de letramento e formação de professores (as)*. Educação. Revista do Centro de Educação, Universidade de Santa Maria, volume 33, num. 3. Setembro/dezembro, 2008.

KOCH, Ingedore. *A coesão textual*. São Paulo, 1999.

KOCH, Ingedore. V. & ELIAS, V. M. *Ler e compreender: os sentidos do texto*. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2010.

KUENZER, Acácia Zeneida. As políticas de formação: a construção da identidade do professor sobrando. *Educação & Sociedade*. Campinas, v.20, n.68, p.163-201, dez. 1999.

JOLY, Maria Cristina Rodrigues Azevedo. Leitura: o que sabemos, o que precisamos saber (influência da família na alfabetização). In: WITTER, Geraldina Porto (Org.). *Leitura: textos e pesquisas*. Campinas, SP: Editora Alínea, 1999.

LANGER, Johnni. *Nova História Cultural: origens, conceitos e críticas*. História e História. 2012. Disponível em: <<http://www.historiaehistoria.com.br/materia.cfm?tb=artigos&id=186>> Acesso em: 20 de setembro 2012.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, E. D. A. *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*. – São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, Maria Zélia Versiani. Literatura na escola: entre as escolhas dos alunos e as escolhas para os alunos. In: FREITAS, Maria Teresa Assunção; COSTA, Sérgio Roberto (org.) *Leitura e escrita na formação de professores*. Juiz de Fora: UFJF, 2002.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. "*Produção textual, análise de gêneros e compreensão*". São Paulo: Cortez, 2008.

MARTINS, Maria Helena. *O que é leitura*. São Paulo, Brasiliense, 2003.

MONTEIRO, Tatiana Reis Fontes. *Práticas de letramento e inclusão social: o caso de uma classe do ciclo II de educação de jovens e adultos; orientadora: Tânia Mara Gastão Saliés*. Rio de Janeiro, 2006. 148p. Dissertação de Mestrado. Departamento de Letras – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

MOURA, Tania Maria de Melo. *A prática pedagógica dos alfabetizadores de Jovens e Adultos: Contribuições de Freire, Ferreiro e Vygotsky*. 2 ed. Maceió, edUFAL, 2001.

RANGEL, Jurema Nogueira Mendes. *Leitura na escola: espaço para gostar de ler*. Porto Alegre: Mediação, 2005.

ROMÃO, José E. Compromissos do educador de jovens e adultos. In: GADOTTI, Moacir; ROMÃO José E. (orgs). *Educação de jovens e adultos: teórica, prática e proposta*. - 12. ed. – São Paulo: Cortez, 2011.

SECRETARIA EXECUTIVA DE EDUCAÇÃO. PROJETO DOS CENTROS EDUCACIONAIS. PROEJA, Maceió, Alagoas:2002.

SMITH, Frank. *Leitura significativa*; Trad. Beatriz Affonso Neves. – 3ª ed. Porto Alegre: Editora: Artes Médicas Sul Ltda., 1999.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. *Criticidade e leitura: ensaios*. Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil (ALB), 1998.

_____. *Elementos de pedagogia da leitura*. 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998b.

_____. *O ato de ler*. Fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura. 5 Ed. São Paulo: Cortez, 1991.

_____. *Leitura na escola e na biblioteca*. 12. ed. – Campinas, SP: Edições Leitura Crítica, 2013.

SILVA, Geysa. Lendo e seduzindo, ou o enfrentamento literário. In: FREITAS, Maria Teresa Assunção; COSTA, Sérgio Roberto (org.) *Leitura e escrita na formação de professores*. Juiz de Fora: UFJF, 2002.

SILVA, Fernanda Rodrigues; PORCARO, Rosa Cristina; SANTOS, Sandra Meira. Revisitando estudos sobre a formação do educador da EJA: as contribuições do campo. In SOARES, Leôncio (org.) *Educação de Jovens e Adultos: o que revelam as pesquisas*. – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

SILVA, Maurício da. Repensando a leitura na escola: um outro mosaico. Niterói: EDUFF; Diadorim, 1999.

SILVEIRA, Maria Inez Matoso. *Modelos teóricos e estratégias de leitura: suas implicações no ensino*. Maceió, EDUFAL, 2005.

_____. *A importância da prática da leitura instrumental na escola*. Revista Educação. N° 22, jan. 2005, EDUFAL – Programa de Pós-graduação em Educação.

SOARES, Leôncio José Gomes. *Educação de Jovens e Adultos*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SOARES, Leôncio; SILVA, Fernanda Rodrigues; FERREIRA, Luiz Olavo Fonseca. A pesquisa em Educação de Jovens e Adultos: um olhar retrospectivo sobre a produção do período de 1998 a 2008. In: SOARES, Leôncio (org.) *Educação de Jovens e Adultos: o que revelam as pesquisas*. – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

SOLÉ, Isabel. Ler, leitura, compreensão: “Sempre falamos da mesma coisa?”. In: TEBEROSKY, A. (Org.). *Compreensão de leitura: a língua como procedimento*. Porto Alegre: Artmed, 2003, p. 17 – 32.

SOUZA, Maria Antônia de. *Educação de Jovens e Adultos – 2.ed. Ver., atual. e ampl.* – Curitiba: Ibpx, 2011.

SOUZA, Glória Anselmo de; SILVA, Leda Marina Santos da. Leitura compartilhada: um momento de prazer na formação de professores-leitores. In SANTOS, Maria Aparecida Paiva Soares dos... [et all] (org.). *Democratizando a leitura: pesquisas e práticas*. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2004.

SPIEGEL, Dixie Lee. Um retrato dos pais de leitores bem-sucedidos. In CRAMER, Eugene; CASTLE, Marrietta; trad. Maria Cristina Monteiro. *Incentivando o amor pela leitura*. – Porto Alegre: Artmed, 2001.

TEIXEIRA, Vania Laneuville. Leituras e leituras na Educação de jovens e adultos. In SANTOS, Maria Aparecida Paiva Soares dos... [et all] (org.). *Democratizando a leitura: pesquisas e práticas*. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2004.

TORRES, Carlos Alberto. Estado, políticas públicas e educação de adultos. In: *Educação de Jovens e Adultos: teoria, prática e proposta*. - 12. ed. –São Paulo: Cortez, 2011.

UNESCO. Declaração de Hamburgo: agenda para o futuro. - Brasília: SESI/UNESCO, 1999.

VÓVIO, Cláudia Lemos. *Práticas de leitura na EJA: do que estamos falando e o que estamos aprendendo*. REVEJ@ - Revista de Educação de Jovens e Adultos, v. 1, n. 0, p. 1-108, ago. 2007.

WITTER, Geraldina Porto (Org.). *Leitura: textos e pesquisas*. Campinas, SP: Editora Alínea, 1999.

ZILBERMAN, Regina (Org.). *Leitura em crise na escola: as alternativas do professor*. 12.ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993.

APÊNDICE A

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS

CENTRO DE EDUCAÇÃO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Mestranda: Maria Luédna Ferreira de Melo

QUESTIONÁRIO

Este questionário pretende conhecer teus hábitos de leitura. Por favor, responda-o com toda a sinceridade possível. Ele não pretende medir conhecimentos nem servir como avaliação; servirá somente para conhecer melhor o perfil dos alunos.

BLOCO 1 - Perfil dos alunos

Dados pessoais

1. Sexo: () masculino () feminino
2. Idade: _____
3. Estado civil
() solteiro () casado () divorciado () viúvo
4. Em que bairro você mora? _____
5. Cidade de nascimento _____
6. Com que idade você, iniciou seus estudos? _____
7. Você já estudou em escolas da Educação Básica? SIM () NÃO ()
8. Se sim quantas? Quanto tempo? _____
9. Se você estudou em escolas para alunos dos 7 aos 14 anos, quais as semelhanças e diferenças?
10. Você entrou no Centro de Educação em que ano e período? _____
11. Você gosta das atividades escolares na EJA? SIM () NÃO () Por quê?
12. Qual o grau de escolaridade de sua mãe?

() nunca estudou () Ensino Fundamental incompleto. () Ensino Fund. Completo () Ensino Médio incompleto. () Ensino Médio completo () Superior incompleto. () Superior completo.

13. Sua mãe sabe ler? SIM () NÃO ()
14. Qual o grau de escolaridade de seu pai?
() nunca estudou () Ensino Fundamental incompleto. () Ensino Fund. Completo () Ensino Médio incompleto. () Ensino Médio completo () Superior incompleto. () Superior completo.
15. Seu pai sabe ler? SIM () NÃO ()
16. Quando você ouve falar em Língua Portuguesa, o que imagina estudar?
17. Para você, ler é...
18. Você consegue aplicar no seu dia a dia o conteúdo de Língua Portuguesa que estuda em sala de aula? () sim () não
19. O que você lê com maior frequência?
() livros. () revistas. () quadrinhos. () poesia. () contos e crônicas. () jornais. () outros _____
20. Você gosta de ler? () sim () não
21. Quais os assuntos que você mais gosta de ler?
22. Dos tipos de texto, abaixo, assinale aqueles que você conhece (já tenha lido ou estudado na escola):
() quadrinhos. () lenda. () fábula. () contos de fada. () narrativa de aventura. () narrativa de suspense. () ficção científica. () conto. () crônica. () diário. () poesia. () poesia de cordel. () romance. () texto teatral. () outros.
23. Qual tipo de suporte que você utiliza com mais frequência para ler?
() impresso () digital
24. Justifique porque você escolheu a opção acima _____
25. Utiliza a internet como meio para ler ou para lazer? () sim () não
26. Tem facebook? () sim () não
27. Manda e recebe e-mail? () sim () não
28. Você considera que o seu tempo dedicado à leitura é
() suficiente () insuficiente
29. Quais são as maiores barreiras para sua frequência em leitura?

tempo condições financeiras dificuldades de acesso à biblioteca lentidão na leitura leitura não atrativa

30. Com relação ao trabalho, você:

trabalha atualmente já trabalhou nunca trabalhou

31. O que lhe fez procurar a escola?

terminar os estudos ter qualificação para o mercado de trabalho melhorar de vida usar os conhecimentos no dia a dia outro _____

32. Você costuma frequentar a biblioteca da escola? sim. não.

33. Caso sua resposta tenha sido negativa, diga por quê?

34. Sem contar os livros didáticos, quantos livros você já leu este ano?

35. Cite alguns títulos de livro que já leu.

APÊNDICE B

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS

CENTRO DE EDUCAÇÃO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PPGE

Mestranda: Maria Luédna Ferreira de Melo

Prezado (a) professor (a),

Este questionário é parte de uma pesquisa para elaboração de uma dissertação de mestrado sob nossa responsabilidade e visa coletar informações sobre as práticas de leitura em turmas da EJA. Gostaria de contar com a sua colaboração no preenchimento do mesmo, pois sua participação é muito importante, e comprometemo-nos a não divulgar o nome da participante, para o que solicitaríamos que adotasse um codinome pessoal.

Obs.: Em caso de questões para assinalar, pode marcar mais de uma resposta, se quiser.

I. DADOS PESSOAIS E PROFISSIONAIS

NOME _____ CODINOME _____

TITULAÇÃO

Qual sua formação escolar? Escolaridade e formação inicial.

() Graduação: curso _____

() Pós-graduação (completo) _____

() Pós-graduação (cursando) _____

Onde cursou médio e superior (publico/privado) _____

REGIME DE TRABALHO _____

TEMPO DE DOCÊNCIA _____

Tempo de experiência/atuação docente: _____

Tempo de experiência docente na EJA: _____

DISCIPLINA(S) _____

SÉRIE(S) QUE LECIONA _____

TEM OUTRA ATIVIDADE PROFISSIONAL ALÉM DA DOCÊNCIA?

Não Sim. Qual? _____

Cidade de nascimento: _____

Qual o grau de escolaridade de sua mãe?

Ensino Fundamental. Ensino Médio. Superior incompleto. Superior

Completo. outro _____

Qual o grau de escolaridade de seu pai?

Ensino Fundamental. Ensino Médio. Superior incompleto. Superior completo. (
 outro _____

II. PRÁTICAS CULTURAIS

- Ler jornal
- Usa computador/redes sociais
- Navega na internet
- Envia e recebe e-mail

1 - Você gosta de ler?

sim não

2 – os alunos gostam de ler?

sim não

3 - Ler bem é:

Gostar de ler. Compreender o sentido dos textos. ler com entonação, ritmo, pausa

4 - Os alunos leem pouco por que:

- não gostam de ler. não têm acesso aos livros.
 não são motivados à leitura. não há livros disponíveis na escola.
 não há livros disponíveis em sua casa.

5 - Você considera a leitura na escola um processo mecânico?

sempre muitas vezes raramente nunca

6 - Você prefere ler:

livros revistas jornais outros

7 - Quantos livros você lê por mês?

- um dois mais de dois nenhum

8 - Qual o tipo de livros que você lê?

- livro didático científico autoajuda
 outros. Quais? _____.

9 - Você lê textos da internet?

- sim não

10 - Você acha que a leitura é praticada em casa pelos alunos?

- sempre muitas vezes raramente nunca

11 - Você considera a leitura importante na formação do aluno? Por quê?

- sim não

12 - Você oportuniza a leitura em sala de aula?

- sim não

13 - A leitura na escola está sendo realizada de modo a:

- extrair informações por prazer
 para obter conhecimento trabalhar aspectos gramaticais.

14 - Você lê com frequência para os alunos?

- sim não

15 - A sala de aula, na sua opinião, proporciona a aprendizagem da leitura e sua apreensão?

- raramente algumas vezes muitas vezes sempre

APÊNDICE C.

ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

- 1) Para você, ler é...?
- 2) Como ocorreu seu processo de leitura?
- 3) Diante das várias concepções de leitura, qual a fundamentação teórica adotada por você?
- 4) Costuma participar de cursos de formação continuada? Como são disponibilizados? De que maneira os utiliza em sua proposta de trabalho?
- 5) Existem momentos de discussão sobre o projeto de leitura da escola? Há participação dos professores?
- 6) Que materiais didáticos você utiliza na administração de suas aulas e de que forma são disponibilizadas pela instituição escolar?
- 7) Quais são os conteúdos que os alunos apresentam maior dificuldade?
- 8) Como você organiza o trabalho pedagógico de sala de aula para trabalhar com leitura?
- 9) Que critérios você utiliza para fazer a avaliação dos seus alunos com relação a leitura?
- 10) Qual suas maiores dificuldades encontradas na área pedagógica de Língua portuguesa.
- 11) Você acha que a formação tem papel importante para orientar o professor no exercício da prática de leitura na Educação de Jovens e adultos? Houve algum suporte para exercer a prática na modalidade ou deixou lacunas?
- 11) Em sua opinião, a leitura contribui para a promoção da aprendizagem do aluno na escola e fora dela?

ANEXO A: T8 - AS FLÔ DE PUXINANÃ

Zé da Luz

(Paródia de As "Flô de Gerematáia" de Napoleão Menezes)

Três muié ou três irmã,
três cachorra da mulesta,
eu vi num dia de festa,
no lugar Puxinanã.

A mais véia, a mais ribusta
era mermo uma tentação!
mimosa flô do sertão
que o povo chamava Ogusta.

A segunda, a Guléimina,
tinha uns ói qui ô! mardição!
Matava quarqué critão
os oiá déssa minina.

Os ói dela paricia
duas istrêla tremendo,
se apagando e se acendendo
em noite de ventania.

A tercêra, era Maroca.
Cum um cóipo muito má feito.
Mas porém, tinha nos peito
dois cuscús de mandioca.

Dois cuscús, qui, prá capricho,
quando ela passou pru eu,
minhas venta se acendeu
cum o chêro vindo dos bicho.

Eu inté, me atrapaiava,
sem sabê das três irmã
qui ei vi im Puxinanã,
qual era a qui mi agradava.

Inscuiendo a minha cruz
prá sair desse imbarço,
desejei, morrê nos braços,
da dona dos dois cuscús!

ANEXO B: T9 - A ESTÓRIA DO AZARADO CABEÇÃO

<p>FICHA</p> <p>NOME: AZARADO CABEÇÃO TEMA: DESVENTURA AUTOR: Jorge Calheiros LOCAL: Clima Bom DATA: 16/05/2002 ESTROFES: 63 de seis versos de sete sílabas (sextilhas) ESQUEMAS DE RIMAS – X A X A X A</p> <p>OBSERVAÇÃO – As letras repetidas indicam os versos que rimam entre si. Indicam-se com X os versos que não rimam com nenhum outro.</p> <p>FINAL – Uma estrofe em acróstico calheiros, em versos de sete sílabas. Esquema de rimas: X A X A B B A (septilha de rima chamada aberta, porque o 1º e o 3º versos não rimam com nenhum outro).</p> <p>BIOGRAFIA DO AUTOR – Jorge Calheiros nasceu na cidade de Pilar, no estado de Alagoas, aos 8 de agosto de 1939. Escrevendo grande número de poemas e histórias, conhecido popularmente por muitos outros autores. Autor de mais de 38 folhetos originais de Neopoles-SE, e do Estado de Alagoas.</p> <p>O nome LITERATURA DE CORDEL provém de Portugal e data do século XVII. Esse nome deve-se ao cordel ou barbante em que os folhetos pendurados, em exposição. No nordeste brasileiro, mantiveram-se o costume e o nome, e os folhetos são expostos à venda pendurados e presos por pregadores de roupa, em barbantes esticados entre duas estacas, fixadas em caixotes.</p>	<p>LEITORES AQUI COMEÇO UM DILEMA INTERESSANTE A ESTÓRIA DE UM RAPAZ MUITO ISIGNIFICANTE SE VOCÊS GOSTA DE VERSO PRESTE ATENÇÃO UM INSTANTE</p> <p>DEUS QUANDO FORMOU A TERRA FEZ OS RIOS E OCEANO FEZ OS PEIXE E ANIMAIS FEZ TAMBÉM O SER HUMANO FEZ INFERNO E SATANÁS FEZ O OSSO E PÓS TUTANO</p> <p>DEUS FEZ PEDRA, FEZ A SERRA FEZ O PAU E FEZ A FRUTA FEZ A PAZ E FEZ A GUERRA FEZ A DERROTA NA LUTA FEZ TAMBÉM CORNO SAFADO PRA GOSTAR DE MULHÉ PUTA</p> <p>DEUS FEZ GUARDA E SOLDADO FEZ TENENTE E CAPITÃO FEZ TOCADOR DE REBECA FEZ QUEM TOCA VIOLÃO FEZ TAMBÉM O AZARADO POR NOME TONI CABEÇÃO</p> <p style="text-align: right;">01 T 10.020</p>
<p>Nunca vi tão azarado Como tonho cabeção Chegava na padaria Certeza faltava pão Quando comprava mistura Tava faltando feijão</p> <p>Um dia tava com fome Na casa de seu avô O vizinho lhe deu um peixe Pescado com muito amor Botou no sol pra secar Veio um gato e carregou</p> <p>Nunca arranjou mulhé Ainda tava donzelo Nunca lhe deram trabalho Por ser mago e amarelo Não tinha um dente na boca O triste nasceu banguelo</p> <p>Um dia ele ganhou Na sena um grande bolão Ele disse agora sim Acabou minha aflição Na hora de receber Tinha perdido o cartão</p> <p style="text-align: right;">02</p>	<p>Ele tinha uma viaje Para viajar de trem Nunca chegou no horário Ficou nesse vai e vem De casa para estação Ida e volta ele deu cem</p> <p>Azarado disse agora Vou bancar o sabidão Vou falar com vigia Pra dormir na estação Se ele der um vacilo Durmo dentro do vagão</p> <p>Quando foi a tardezinha Ele foi pra estação Falando com o vigia O homem disse pois não Ele foi logo deitar-se Num elegante vagão</p> <p>No outro dia dez horas Foi que ele se acordou De um pulo ficou de pé Que nem se espreguiçou Fez silêncio e não ouviu A zoada do motor</p> <p style="text-align: right;">03</p>

<p>Pois a cara na janela Um tanto desconfiado Tava na mesma estação O guarda disse azarado Você só não viajou Dormiu no vagão errado</p> <p>O pai dele disse Tonho Vai me comprar uma torta Ele ao sair de casa Quebrou o baço na porta Lhe deram mil e oitenta O velho bateu as botas</p> <p>Ele tava no terreiro Numa festa de São João Formaram a briga lá dentro Muito grande a confusão Lhe deram um muro na venta Ele se lascou no chão</p> <p>Silvio Santos convidou Para o jogo do milhão No telegrama dizia Prezado Tonho Cabeção Suas despesas estão pagas Você vem de avião</p>	<p>Cabeção disse é agora Vou ganha quinhentos miu Ao subir no avião A porta não se abriu O avião decolou E o Cabeção caiu</p> <p>Comeu que ficou cansado Nosso amigo cabeção Saiu para descansa Num pé de baba timão Veio a cobra e lhe mordeu No lugar que sai feijão</p> <p>Ele foi assistir jogo Na casa do seu irmão Torciam pelo Corinthians Que era sua paixão Os fios deu um circuito Queimou a televisão</p> <p>Cabeção disse meu Deus Tudo que faço é azar Mais tenho fé no divino Ele vai me ajudar Tenho vinte e dois reais Eu vou é negociar</p>
<p>Compro um balai de manga Saiu na rua a vender Parou na porta de um bar Começou oferecer Um bebo disse só compro Depois que apodrecer</p> <p>Um dia ele foi cassar Na mata de São Miguel Olho em cima dum pau Tinha um bicho papa mel Ele atirou pra cima O chumbo bateu no pé</p> <p>Não arranjava mulhe Apelou para um viado Disse meu bichinho hoje Faço de você guisado O safado deu-lhe um murro Que ele caiu deitado</p> <p>Mataram um homem na rua Ele correu foi olhar Ia chegando um soldado Começou observar E falou você ta preso Tu matou tem que pagar</p>	<p>Um dia ele desceu Na feira do passarinho Começou observando O trem bem devagarzinho Roubaram a calça do peste Cabeção ficou nuzinho</p> <p>Um soldado perguntou Você sabe dançar rumba? Pois aqui não é nudismo Nem pesca de garasuma Deu-lhe oitenta e oito murro Trinta e seis chutes na bunda</p> <p>Gerson Balunga chamou Disse tonho venha cá Nós vamos pescar no rio Quando vim nós vai mangar Eu levando essa tarrafa Quero ver se tem azar</p> <p>No caminho do ABC Passava numa matinha Pois tinha capim de planta E muito pé de galinha Cabeção escorregou Desmantelou a espinha</p>

<p>Mesmo assim não desistiu Para ver se era azar Balunga lhe levantou E começaram a andar Balunga disse já tou Começando acreditar</p> <p>Quando chegaram no rio O peixe tava pulando Cabeção disse Balunga O vento ta assoprando Tu começa a pegar peixe Aqui fora eu vou assando</p> <p>Balunga fez pontaria E jogou sua tarrafa Viu pesar e disse logo Peixe tem como desgraça Quando o lance chegou fora Tinha cento e dez garrafas</p> <p>Cabeção foi defecar Em cima de uma pedra Pertinho de sua casa Tinha uma grande serra Veio uma vaca parida Derubou ele na merda</p>	08	<p>Um dia ele resolveu Comer na churrascaria Entrando o garçom gritou A comida já ta fria Já tamos baixando as portas Só amanhã meio dia</p> <p>Cabeção tinha um irmão Por nome de Venceslau E disse meu irmãozinho Vamo ali cortá um pau Caiu por cima do mano Não morreu, mas passou mau</p> <p>Um dia tava assistindo Um rapaz jogar pião Ele disse vai pra ver? O rapaz disse pois não O pinhão enfiou todo No pé de Tonho Cabeção</p> <p>Cabeção foi tomar uma No barzinho da tia Láu Lá tinha um bebo valente Tamanha cara de mau Cabeção botou o pé O bebo desceu-lhe o pau</p>	09
<p>Cabeção disse ta ruim Este meu azar não sai Já pedi a todos santos São Vicente até São Braz Eu já tou lascado mesmo Vou falar com satanás</p> <p>Quando ele assim falou Um nêgo chegou no pé Foi dizendo Cabeção Me diz logo o que tu quer Só não me peça dinheiro Tirar azar, nem mulher</p> <p>Ta com setecentos anos Eu arranjei pra Jivam Mais ele não tinha azar O corpo dele era sam Mais pra quebrar o teu galho Vou te arranjar o Pampam</p> <p>O Pampam era um mulato Alto, feio, desconjuntado Mulhé nenhuma queria Doido varrido e tarado As vez amanhecia o dia Correndo atrás de viado</p>	10	<p>Satanás disse já vou Tu ta frito condenado E pulou no seu cavalo Como em corrida de gado Deu-lhe uma bufa na cara Deixou ele estatalado</p> <p>Cabeção adoeceu E se deitou num girau Foram chamar o doutor E disseram ele ta mau O doutor disse o remédio Deste condenado é pau</p> <p>Um rapaz disse doutor O senhor não leva a mau Que comida eu dou pra ele O doutor disse dois flau Só lhe dê um copo d'água Se ele cair no girau</p> <p>O doutor já de saída Disse moço venha cá Já vi formiga da coice Vi poeira em alto mar Mais nunca vi o remédio Que curasse de azar</p>	11

Cabeção ficou melhor
 Mais fraco do coração
 Foi devagar pra igreja
 Receber sua benção
 Lá deu uma caganeira
 Encheu seu samba canção

O padre dizendo a missa
 A escritura na mão
 Pra não sair do embalo
 Continuou o sermão
 Mais falou quase gritando
 Isto foi Tonho Cabeção?

As letra pequenininha
 O padre se atrapalhou
 Já não suportava mais
 Aquele grande fedor
 Ainda disse fieis
 Quero saber quem cagou

Meus filhos segure o livro
 Me preste bem atenção
 Com esse fedor de merda
 Não posso fazer sermão
 Mais tenho toda certeza
 Que foi o tonho Cabeção

12

O padre disse fieis
 Ta dentro da escritura
 Eu falo vocês responde
 Nem é mole nem é dura
 Pois esta igreja católica
 Ta fedendo a merda pura

O padre já azoado
 Correu pela sacristia
 O povo já sufocado
 Foi aquela correria
 Tinha uma que gritava
 Valei-me Santa Maria

Santo Antônio subiu na torre
 São José foi pro agito
 São Pedro foi para o céu
 Também São Benedito
 Santo Onofre disse é onda
 Nem terminei meu bendito

Correu também São Luiz
 São Cristóvão, São Mateus
 São Severino de Ramos
 São João, São Irineu
 São Bernardo deu um grito
 Para mim chegou e breu

13

O sacristão foi correr
 Tombou em Tonho Cabeção
 Se viu melado de merda
 Tirou logo o cinturão
 Lhe deu cento e dez lapada
 Sem ter dó nem compaixão

São Jorge viu a zóada
 Se assustou caiu da sela
 Quando sentiu o mau cheiro
 Pulou por uma janela
 Fica ai cavalo veio
 Que vou subir na banguela

Santa Luzia caiu
 O prato ficou quebrado
 Olhou para o Tonho e disse
 Você é mesmo azarado
 Quando ela achou o olho
 De lágrimas tava banhado

Cabeção pensou consigo
 Agora vou me matar
 Vou arranjar uma corda
 Desta vez vou me enforcar
 É melhor no cemitério
 Do que viver neste azar

14

Foi logo no armazém
 Comprou uma corda boa
 Daquela que canoeiro
 Usa amarrando a canoa
 Falando se eu morrer
 O povo fica na boa

Subiu em um grande pau
 Ligeiro amarrou a corda
 Desceu para se enforcar
 Apareceu uma cobra
 Em vez da cobra morde-lo
 Ele é quem mordeu a cobra

Cabeção já tava doido
 Disse agora vou parar
 Queria que Satanás
 Viesses me carregar
 Até mesmo pra morrer
 Me acompanha o azar

Cabeção disse Alaíde
 Amanhã vou viajar
 Vou pular dum caminhão
 Para ver no que vai dá
 Se eu não morrer desta vez
 Eu vou deixar de tentar

15

<p>No outro dia cedinho Montou-se num caminhão Correndo cento e oitenta Parecia um avião Quando ele pulou caiu Em dois saco de algodão</p> <p>O peste até pra morrer Cabeção não teve sorte Vi ele perambulando Andando, dando pinote Ninguém sabe onde ele anda Se ta no sul ou no norte</p> <p>Aqui terminei o livro Sentindo grande emoção Não mangue do miserável Tenha dó no coração Cuidado pra não ficar Como Antonho Cabeção</p> <p style="text-align: right;">16</p>	<p style="text-align: center;">PARA OS LEITORES VOCÊ SABIA?</p> <p>Porque o marido da viúva não se casa? <i>Resposta: Já morreu.</i></p> <p>Onde tem um defeito? <i>Resposta: Onde se escreve a letra D.</i></p> <p>Um buraco tem um metro, e meio buraco? <i>Resposta: Não existe, todo buraco é buraco.</i></p> <p>Qual é o cumulo da força? <i>Resposta: Quebra um beco ou dobrar uma esquina.</i></p> <p>Porque todos tem 02, você só tem 01 e eu não tem nenhum? <i>Resposta: É a letra O.</i></p> <p>Você tem 03 laranjas para dividir para 02 pais e 02 filhos, cada pessoa ganha uma laranja completa, como você dividiria? <i>Resposta: um velho, um filho e um neto.</i></p> <p style="text-align: right;">17</p>
<p>Você casa, sua mulher é muito bonita se ela lhe déchá, o que você faria? <i>Resposta: Toma que é remédio.</i></p> <p>Qual foi o homem mais alto do mundo? <i>Resposta: Foi Robert Wadelow, com 22 anos atingiu a altura de 2,72 m, pesando 199 kg, nascido a 22 de fevereiro de 1918 em Alton, Ithinois, EUA.</i></p> <p>Uma mulher é pernambucana, estar com 09 mesis de jestação, panha um avião para São Paulo, entre Minas e Rio de Janeiro ela da a luz, o que o menino é? <i>Resposta: É homem.</i></p> <p>Um buraco tem 10 metros, sendo 01 metro com água e 09 metros sem água, cai um bêbado, como ele sai? <i>Resposta: De qualquer jeito ele sai molhado.</i></p> <p>O que você conhece maior do que o universo, menor do que um grão de areia, comida de quem já morreu e se o vivente tentar comer morre. <i>Resposta: Nada</i></p> <p style="text-align: right;">18</p>	<p>Um rapais é paulista, veio passear em Pernambuco, casa com uma pernambucana, sua esposa fica em Recife, ele vai para São Paulo trabalhar, sua mulher ganha neném, como se chama o pai do menino. <i>Resposta: Por telefone X Por carta X Telegrama</i></p> <p>Você vai com um rebanho de 100 ovelha, au passar em uma ponte cai uma delas e morre! Quantas ficaram? <i>Resposta: Uma, porque 99 seguiram em frente.</i></p> <p>Você sabia qual o maior navio petroleiro do mundo e qual o seu comprimento? <i>Resposta: É o Jahre Viking, mede 485,45 metros.</i></p> <p>Qual a torre auto-sustentável mais alta do mundo e qual a sua altura? <i>Resposta: Fica em Toronto no Canadá, e mede 553,34 metros de altura.</i></p> <p style="text-align: right;">19</p>

Você está em Maceió, você coloca em um navio 10 toneladas de carne, chega em Aracaju coloca 25 toneladas de arroz, chega em Salvador coloca 30 toneladas de cimento e tira 12 toneladas de arroz e chega o fim de sua viagem. Como é o nome do comandante do navio?

Resposta: é o seu nome, porque o comandante é você mesmo

02 casais de patos, quantas patas tem?

Resposta: 10, porque um pato tem 02 patas, e uma pata tem 02 patas com ela $3, 4 + 3 + 3 = 10$.

Qual a moradia particular mais cara do mundo?

Resposta: É o rancho HEARST, em Sam Simeon, Califórnia, EUA, custou mais de US\$ 30 milhões e levou 17 anos para ser construído.

O filho único de seu pai é padre, o que é que o padre e seu?

Resposta: Não é nada, que o padre é você mesmo.

FIM

20



**A VENDA DESTES E OUTROS,
É COM JORGE CALHEIROS**
Rua Jerusalém, nº: 49 Clima Bom.

Fone: 3332-2399 / 3353-8190 / 8834-9562

Designer Gráfico Michel Anderson
(82) 3353-8089 / 8842-8898

Autor: JORGE CALHEIROS
**A estória do
AZARADO CABEÇÃO**



Edição Nº 64